



ITÄ-SUOMEN
YLIOPISTO

Elisa Luukko & Mariel Pietarinen

”ELÄMYKSET MUSIIKIN PARISSA TEKIVÄT SIELULLE HYVÄÄ”

Musiikkiluokalla opiskelun vaikutuksia elämään

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO

Kasvatustieteen Pro gradu -tutkimus

Filosofinen tiedekunta

Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto, Savonlinna

OpeArt- ja luokanopettajakoulutus

Maaliskuu 2014

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO – UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

Tiedekunta Filosofinen tiedekunta		Osasto Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto, Savonlinna		
Tekijät Elisa Luukko ja Mariel Pietarinen				
Työn nimi ”Elämykset musiikin parissa tekivät sielulle hyvää” – Musiikkiluokalla opiskelun vaikutuksia elämään				
Pääaine	Työn laji		Päivämäärä	
Kasvatustiede	Pro gradu -tutkielma	x	Maaliskuu 2014	
	Sivuainetutkielma			115 + lähteet & liitteet
	Kandidaatin tutkielma			
	Aineopintojen tutkielma			
Tiivistelmä				
<p>Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää musiikkiluokalla opiskelun vaikutuksia siellä opiskelleiden henkilöiden elämään. Tarkastelemme vaikutuksia musiikin harrastuneisuuden, musiikillisen identiteetin, musiikkisuhteen, jatko-opintojen ja ammatinvalinnan kautta. Tutkimme myös musiikkiluokalla opiskelun vaikutuksia muiden oppiaineiden osaamiseen. Selvittämme opettajan merkitystä musiikkiluokkatoiminnalle, ja kiinnostuksen kohteena on myös musiikkiluokan ryhmähenki. Meitä kiinnostavat myös musiikkiluokalle hakeutumisen taustat ja syyt. Aihe on tutkimuksellisesta näkökulmasta mielenkiintoinen ja haastava, koska musiikkiluokkia ei ole tutkittu kovinkaan paljon. Musiikki on myös iso osa elämäämme. Näistä syistä musiikkiluokat valikoituivat tutkimuksemme kohteeksi. Pyrimme tuomaan uutta tietoa musiikkiluokkatoiminnasta sekä selvittämään musiikkiluokkien tarkoituksenmukaisuutta ja tarpeellisuutta suomalaisessa koulujärjestelmässä. Haluamme herätellä muidenkin kiinnostusta musiikkiluokkia ja niiden tutkimista kohtaan.</p> <p>Tutkimuksemme alkaa tiiviillä katsauksella suomalaisen musiikkikasvatuksen historiaan sekä musiikkiluokkien syntyyn ja kehitykseen. Tästä siirrymme esittelemään musiikkiluokkien toimintatapoja. Kerromme musiikkiluokkien valintakokeista, musiikin opetussuunnitelmasta sekä musiikin arvioinnin periaatteista. Perehdymme myös musiikkiluokan opettajuuteen. Teorialuvun lopuksi selvennämme musiikillisen identiteetin ja musiikkisuhteen käsitteitä. Saadaksemme teoreettiseen viitekehikseemme lisää tietoa musiikkiluokkien toiminnasta, haastattelimme kolmea musiikkiluokan opettajaa lähettämällä heille kyselylomakkeet.</p> <p>Teoriaosuuden jälkeen esittelemme laadullisen tutkimuksemme menetelmälliset ratkaisut. Käytimme tutkimuksessamme puolistrukturoitua teemahaastattelua, jotka toteutimme puhelinhaastatteluina viidelletoista musiikkiluokalla opiskelleelle henkilölle. Haastateltavamme valikoituivat tutkimukseemme ei-satunnaisesti, ja kriteerinä oli se, että henkilöllä tuli olla musiikkiluokkataustaa vähintään kolmen vuoden ajalta. Kohdejoukkomme koostui 13 naisesta ja 2 miehestä. Teemoitimme ja tyypittelimme saadut vastaukset, jonka jälkeen analysoimme aineistomme sisällönanalyyysiä käyttäen.</p> <p>Tutkimustulosluvussa esittelemme luokitellun haastatteluaineiston pohjalta saadut tulokset. Musiikkiluokat nähtiin oppimista edistävinä ja musiikillisia harrastuksia sekä musikaalisuutta tukevinä ympäristöinä. Musiikkiluokan ajateltiin vaikuttavan musiikillisen identiteetin ja musiikkisuhteen kehittymiseen niin positiivisesti kuin negatiivisestikin. Opettajalla nähtiin olevan erittäin merkittävä rooli lähes kaikessa musiikkiluokkaan liittyvässä toiminnassa. Musiikkiluokan koettiin luovan vankan pohjan musiikin harrastamiselle vielä aikuisiälläkin. Musiikkiluokalla nähtiin olevan hyvin vähän negatiivisia piirteitä. Tällaisiksi mainittiin kuitenkin muun muassa kilpailuhenkisyys ja musiikillisesti lahjakkaimpien suosiminen. Meitä yllättäviksi tutkimustuloksiksi osoittautuivat yläkoulun kehnosti järjestetty musiikkiluokkatoiminta sekä musiikkiluokalla opiskelun positiivinen vaikutus muiden oppiaineiden oppimiseen. Kaikki haastateltavamme olivat tyytyväisiä valintaansa opiskella musiikkiluokalla.</p> <p>Pohdintaluvun olemme rakentaneet siten, että se etenee ikään kuin kronologisena kertomuksena musiikkiluokalle hakeutumisesta aina aikuisikään saakka. Pohdimme keskeisiä tutkimustuloksia kriittisesti eri näkökulmista. Erittelemme myös tutkimustulostemme pohjalta erilaisia kehitystä vaativia osa-alueita musiikkiluokkatoiminnassa. Esitämme lopuksi muutamia mahdollisuuksia jatkaa tutkimustamme. Musiikkiluokkalaisten vanhempien haastattelemisen ja toiminnan seuraaminen konkreettisesti musiikkiluokassa voisivat olla osuvia ratkaisuja. Erilaisten etukäteen valmisteltujen, tarkoituksellisten opetustuokioiden ja seurantojen avulla tutkija voisi havainnoida musiikkiluokkatoimintaa käytännössä.</p>				
Avainsanat musiikki, musiikkiluokka, musiikkiharrastus, musiikkisuhte, musiikillinen identiteetti, musiikinopettajuus				

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO – UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

Faculty Philosophical Faculty		School School of Applied Educational Science and Teacher Education, Savonlinna	
Authors Elisa Luukko and Mariel Pietarinen			
Title ”Experiences with music were good for the soul” – The effects of special music classes on life			
Main subject	Level	Date	Number of pages
Education	Pro gradu -tutkielma	x	March 2014
	Sivuainetutkielma		
	Kandidaatin tutkielma		
	Aineopintojen tutkielma		
Abstract <p>The purposes of this research are to clarify the influences of studying in special music class. We examine those influences through musical hobbies, musical identity and musical relationship. We also examine how studying in special music class affects studying other school subjects, postgraduate studies and choosing career. We are interested in finding out how significant role a teacher has in special music class and what kind of team spirit there is. We also want to know why children apply to special music class. From experimental perspective this topic is interesting and challenging, because there are not so many researches carried out of special music classes. Music is a meaningful thing for us and plays a vital part in our lives. These are the main reasons why we decided to do our research about this topic. We want to bring out something new about special music classes and find out how needed they are in Finnish school system. We want to stir up other peoples’ interests towards special music classes and researching them.</p> <p>Our research begins with a short overview of the history of Finnish music education and founding the first special music classes. After this we continue with presenting different kinds of activities that are used in special music classes. We tell about entrance examinations, music curriculum and principles of evaluating children in music. We also tell about teacher’s role and duties. At the end of our theory chapter we clarify the terms of ”musical identity” and ”musical relationship”. To get more information for the theoretical framework we interviewed three special music class teachers by sending them questionnaires.</p> <p>After the theory chapter we present the methodological decisions of this qualitative research. We used a semi-structured interview which was carried out as phone interviews. Our target group consists of 15 people; 13 women and 2 men. We used discretionary sampling when choosing our target group and the requirement was that everyone had to have studied in special music class for at least three years. We thematized and categorized collected data and after that we used content analysis to analyze the data.</p> <p>In the result chapter we represent the results of this research. Special music classes were seen as effective places to learn. Studying in special music class seems to support musical hobbies and musicality. It also affects to one’s musical identity and musical relationship in both positive and negative ways. A teacher has a major role in everything that is associated with studying in special music class. Special music classes seem to create strong basics and abilities to continue musical hobbies in the future. It appears that there are very few negative features in special music classes. Those that were mentioned were competitive atmosphere and favoring pupils with greater musical talents. We were surprised by the result that special music class education in upper comprehensive school appears to be poorly organized. It was also surprising that studying in special music class seems to have positive impact on learning other school subjects. All our interviewees were satisfied about their decision to study in special music class.</p> <p>We have formed our final chapter to go forward as a chronological narration starting from applying to special music class and then continuing the journey all the way to adulthood. We consider critically the main results of our research. We also consider different kinds of things that need improvement in special music classes. At the end of our final chapter we represent possibilities to continue our research further. Interviewing the parents of special music class pupils and observing special music class activities at schools could be appropriate way to continue this research. By observing and testing children in different kinds of activities can researcher achieve more information about studying in special music class.</p>			
Keywords music, special music class, musical hobbies, musical relationship, musical identity, music teacher			

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 SUOMALAISEN MUSIIKKIKASVATUKSEN HISTORIAA JA KATSAUS MUSIIKKILUOKKIEN SYNTYYN	2
3 MAHDOLLISUUKSIA MUSIIKILLISESTI LAHJAKKAILLE LAPSILLE – TOIMINTA MUSIIKKILUOKILLA	10
3.1 Musiikkiluokkien toimintaperiaate.....	10
3.2 Musiikkiluokkien valintakoe	12
3.3 Työtavat musiikkiluokilla.....	15
3.4 Musiikin opetussuunnitelma.....	25
3.5 Musiikinopettajuus	28
3.6 Arviointi musiikkiluokilla	33
4 MINÄ JA MUSIIKKI	35
4.1 Musiikillinen identiteetti	35
4.2 Musiikkisuhde	37
5 TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	40
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN JA MENETELMÄLLISET RATKAISUT	42
6.1 Laadullinen tutkimus	42
6.2 Otanta	43
6.3 Haastattelu	46
6.4 Laadullinen analyysi ja aineiston tulkinta	52
6.5 Luotettavuus, yleistettävyyys ja eettisyys	57
7 TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TARKASTELUA	59
7.1 Musiikkiluokalle hakeutuminen	60
7.2 Harrastuneisuus ja musikaalisuus.....	61

7.3 Luokan sosiaalinen verkosto	65
7.4 Musiikkiluokalla opiskelun vaikutukset muuhun koulunkäyntiin	70
7.5 Musiikillinen identiteetti	74
7.6 Musiikkisuhde	81
7.7 Musiikkiluokalla opiskelun vaikutus jatko-opintoihin ja ammatinvalintaan	88
7.8 Kokemukset musiikkiluokilla.....	90
8 POHDINTA	100
LÄHTEET	116
LIITTEET	122

1 JOHDANTO

*Pianon soittoa, rumpujen pärinää
viulukin vinkuu, on luokassa hälinää.
Triangeli kilisee, on musatunnin aika
tahto oppia uutta, löytää musiikin taika.
Avoimin mielin nyt mukaan tulkaa,
tartu hatustas kii, matka musiikkiluokalle alkaa!*

– Elisa Luukko & Mariel Pietarinen

Musiikkiluokka on monelle suomalaiselle käsitteenä tuttu, mutta toimintakulttuuriltaan musiikkiluokat saattavat olla melko tuntematon aluetta. Musiikkiluokkia käsittelevää kirjallisuutta ei juurikaan löydy, eikä aihetta ole tutkittu vielä kovin paljon. Aihe on tutkimuksellisesta näkökulmasta mielenkiintoinen ja haastava. Musiikki on myös meille, tämän pro gradu -tutkielman tekijöille, erittäin merkittävä osa elämää. Sitä voisi kutsua jopa elämäntavaksi. Näistä syistä päädyimme tekemään kasvatustieteen pro gradu -tutkimuksemme musiikkiluokista.

Tutkimuksellamme pyrimme tuomaan uutta tietoa musiikkiluokatoiminnasta ja selvittämään musiikkiluokkien tarkoituksenmukaisuutta ja tarpeellisuutta suomalaisessa koulujärjestelmässä. Tutkimuksellamme haluamme herätellä muidenkin kiinnostusta musiikkiluokkia ja niiden tutkimista kohtaan. Toivomme, että tutkimuksestamme on hyötyä niin kasvatustieteilijöille kuin musiikkiluokista kiinnostuneille ihmisillekin.

Me molemmat olemme opiskelleet peruskoulussa musiikkiluokalla. Mariel Pietarinen on aloittanut musiikkiluokalla opiskelun neljännellä luokalla syksyllä 1998 ja jatkanut sitä aina yhdeksännen luokan kevääseen 2004 saakka. Peruskoulun päätyttyä hän siirtyi opiskelemaan Helsingin Sibelius-lukion musiikkilinjalle. Elisa Luukko on aloittanut opinnot musiikkiluokalla siirryttyään seitsemännelle luokalle syksyllä 2003. Musiikkiluokkaopinnot jatkuivat peruskoulun loppuun kevääseen 2006. Tämän jälkeen hän siirtyi opiskelemaan Savonlinnan Taidelukion musiikkilinjalle.

Musiikkiluokka on luovaa ajattelua ja toimintaa korostava oppimisympäristö, jolle valitaan oppilaat musikaalisuustestien perusteella kolmannelta luokalta alkaen koko perusopetuksen ajaksi. Musiikkiluokan pääperiaatteena on, että musiikillisesti lahjakkaat lapset saavat tukea musiikkiharrastuksilleen, ja että heille annetaan mahdollisuus kartuttaa musiikillisia tietojaan ja taitojaan.

Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää, toimivatko edellä mainitut tavoitteet käytännössä, ja minkälaisia vaikutuksia musiikkiluokan käymisellä on musiikkiluokkalaisten elämään. Kuinka musiikkiluokka vaikuttaa lapsen musiikilliseen identiteettiin ja musiikkisuhteeseen? Vaikuttaako musiikkiluokalla opiskelu muiden oppiaineiden oppimiseen ja osaamiseen? Näkyykö musiikkiluokkatausta jatko-opintojen ja ammatin valinnassa? Minkälainen on musiikkiluokan sosiaalinen verkosto, ja minkälainen merkitys opettajalla on musiikkiluokkatoimintaa ja oppimisilmapiiriä ajatellen? Miten musiikkiluokkia voitaisiin kehittää? Muun muassa näihin kysymyksiin pyrimme vastaamaan pro gradu -tutkimuksessamme.

Musiikkiluokkatoiminta juontaa juurensa vuoteen 1966, jolloin ensimmäiset musiikkiluokat aloittivat toimintansa Lahdessa filosofian lisensiaatti Aarre Hemmingin toimesta. Musiikkiluokat ovat kehittyneet vuosien kuluessa ja uusia, erilaisia toimintatapoja on alettu hyödyntää opetuksessa. 2000-luvulle tultaessa oli musiikkiluokkia ehditty perustaa jo noin 500.

Pro gradu -tutkimuksemme alkaa katsauksella Suomen musiikkikasvatuksen historiaan. Tämän jälkeen käsittelemme musiikkiluokkatoiminnan syntymistä ja sen alkuvaiheita. Seuraavassa luvussa esittelemme musiikkiluokkien toimintatapoja. Selvitämme lukijalle,

mistä musiikkiluokkatoiminnassa oikeastaan on kyse. Kerromme musiikkiluokkien valintakokeista, musiikin opetussuunnitelmasta sekä musiikin arvioinnin periaatteista. Pehdymme myös musiikkiluokan opettajuuteen. Käsittelemme aihetta niin musiikinopettajan ammatillisten vaatimusten kuin arkityönkin näkökulmasta. Lisäksi kerromme opettajasta musiikinopetuksen suunnittelijana ja oppimisen arvioijana. Teorialuvun lopuksi selvennämme musiikillisen identiteetin ja musiikkisuhteen käsitteitä. Luokasta, jolla ei painoteta mitään tiettyä oppiainetta, käytämme tutkimuksessamme nimitystä ”tavallinen luokka”.

Teoreettista viitekehystä varten haastattelimme kolmea musiikkiluokan opettajaa, joiden yhteystiedot löysimme koulujen Internetsivuilta. Otimme yhteyttä heihin sähköpostin välityksellä. Lähetimme heille kyselylomakkeet, jotka sisälsivät 21 avointa kysymystä musiikkiluokan toimintaan liittyen (kysymykset löytyvät liitteestä 1).

Ensimmäinen haastateltavamme oli Annukka Leutonen, joka toimii tällä hetkellä Vantaan Kivistön koulun rehtorina. Hän valmistui kasvatustieteen kandidaatiksi Helsingin yliopistosta vuonna 1994 ja hänen erikoistumisopintojaan (sivuaineitaan) ovat musiikki ja venäjän kieli. Musiikkiluokan opettajana hän on toiminut vuosina 1994–2006.

Toinen haastateltavamme oli Savonlinnan Mertalan koulun musiikkiluokkien opettaja Minna Hyttinen. Hän valmistui musiikin maisteriksi vuonna 1987 Sibelius-Akatemiasta erikoistumisaineinaan (sivuaineinaan) kansanmusiikki ja varhaiskasvatus. Hän on toiminut musiikin lehtorina Lohjalla Anttilan yläkoulussa ja Lohjan lukiossa vuosina 1987–1991, musiikinopettajana Elias-koululla Helsingissä vuosina 1991–2001 sekä Savonlinnan Mertalan koulussa musiikkiluokkien musiikin lehtorina vuodesta 2001 alkaen.

Kolmas haastateltavamme oli Jaana Lintamo, joka valmistui kasvatustieteiden maisteriksi vuonna 1986 ja on toiminut siitä lähtien Vantaan Hakunilanrinteen alakoulun musiikkiluokan opettajana.

Opettajien lisäksi haastattelimme viittätoista musiikkiluokalla opiskellutta jo aikuista henkilöä, jolta löytyy vähintään kolmen vuoden musiikkiluokkakokemus. Heidän antamistaan haastatteluvastauksista pyrimme löytämään vastaukset tutkimuskysymyksiimme, jotka selvittävät musiikkiluokalla opiskelun erilaisia vaikutuksia siellä opiskelleiden henkilöiden

elämään.

Viidennessä luvussa esittelemme tutkimuksemme menetelmällisiä ratkaisuja sekä tutkimusprosessin etenemistä. Kuudennessa luvussa erittelemme saamiamme tutkimustuloksia ja tarkastelemme niitä. Pro gradu -tutkimuksemme päättyy pohdintalukuun, jossa pohdimme saamiamme tutkimustuloksia kriittisesti monesta eri näkökulmasta, nostamme esiin kysymyksiä ja esitämme muutamia kehitysehdotuksia musiikkiluokkatoimintaan liittyen.

2 SUOMALAISEN MUSIIKKIKASVATUKSEN HISTORIAA JA KATSAUS MUSIIKKILUOKKIEN SYNTYYN

1500-luvulla kirkolla oli merkittävä rooli Suomen musiikinopetuksessa. Kirkkojen ja luostarien yhteydessä toimivien koulujen kolmas oppiaine uskonnon ja latinan lisäksi oli laulu, jota oli tunti päivässä. Laulutunneilla käytettiin latinankielistä laulustoa, johon kuului virsi- ja kuorolaulua sekä musiikkiopin alkeita. (Otavan iso musiikkitietosanakirja 4, 340–341.)

1600–1800-luvuilla laulun asema koulun oppiaineena kuitenkin heikentyi. 1840-luvulla lukuaineita painotettiin niin voimakkaasti, että laulutunnit saattoivat jäädä jopa kokonaan pois. Kuitenkin vuonna 1866 uudistetussa kansakouluasetuksessa Uno Cygnaeuksen näkemykset vaikuttivat myönteisesti laulun asemaan. Cygnaeuksen mielestä laululla oli tärkeä merkitys koulun oppiaineena. Tästä sai alkunsa myös seminaarien tehokas musiikinopetus. Merkittävä henkilö musiikinopetuksen kehityksessä oli Cygnaeuksen lisäksi E.A. Hagfors, joka toimi säveltäjänä ja opettajana. Lisäksi hän kehitti ja tuotti musiikin oppimateriaalia. 1800-luvun loppupuolella musiikinopetukseen otettiin vaikutteita Euroopasta, kun Martin Wegelius toi Suomeen kaksi uutta opetusmenetelmää: intervallilaulun ja kaavalaulun. (Otavan iso musiikkitietosanakirja 4, 340–341.)

Euroopasta saapui Suomeen 1900-luvulla runsaasti uusia ideoita musiikinopetukseen. Laulu haluttiin nähdä tärkeänä taideaineena. Näihin aikoihin alettiin painottaa myös opettajan pätevyyden merkitystä musiikinopetuksessa. Orff-koulusoittimet otettiin käyttöön 1950-luvun puolivälissä, ja 1960-luvulla Suomeen saapui säveltapailun Kodály-menetelmä. (Otavan iso musiikkitietosanakirja 4, 340–341.) Menetelmän Suomeen toi Lahden kautta

Aarre Hemming (Vähälä 1996, 15), josta kerromme lisää tulevissa kappaleissa. Kodály-metodi oli merkittävä siitä syystä, että sen ajatuksena oli korostaa omalla äidinkielellä laulettuja kansanlauluja ulkomaisten laulujen sijaan. Orff-pedagogiikka taas korosti musisointia lapsen aktiivisen osallistumisen kautta. Musiikki ei siis koskaan toimi yksin. (Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piironen & Mäkinen 1994, 193, 197.)

Hahmoteltuani ulkomailta saatujen esikuvien ja kokemusten mukaan musiikinopetuksen kehittämismahdollisuuksia Lahdessa käännyin kohteliaimmin arvoisan johtokuntanne puoleen pyynnöin, että se ottaisi harkittavakseen musikaalisesti lahjakkaiden luokan perustamisen syksyllä 1966 koulunkäyntinsä alkaville lapsille. —Lahdessa helmikuun 23. päivänä 1966 Aarre Hemming (Vähälä 1996, 12.)

Suomen ensimmäiset musiikkiluokat aloittivat toimintansa vuonna 1966 Lahdessa Aarre Hemmingin toimesta (Pulkkinen, luettu 26.3.2012). Tämä oli merkittävää Suomen koululaitoksen ja musiikkikasvatuksen historiassa (Vähälä 1996, 12). Myös Helsingin Töölön kansakoulussa oli kokeiltu vastaavaa toimintaa vuosina 1961–1963, mutta kokeilu loppui lyhyeen jatkosuunnitelmien puutteellisuuden vuoksi. Töölön kansakoulussa musiikkiluokatoimintaa kokeili helsinkiläinen opettaja Urpo Jokinen. (Törmälä 2013, 9.) Lahden mallin mukaan perustetut musiikkiluokat lähtivätkin nopeasti leviämään ympäri Suomea. Aarre Hemmingin, kansakoulutarkastaja Olavi Ketosen ja koulunjohtaja Kuisma Pesolan, silloisen kansakoulun johtokunnan opettajajäsenen, omistautunut ja periksi antamaton toiminta ajoi musiikkiluokkakulttuuria eteenpäin. (Vähälä 1996, 12.)

Vieraillessaan Unkarin kouluissa Hemming tutustui niiden musiikinopetukseen. Kouluissa oli saavutettu hienoja tuloksia. Saamistaan vaikutteista innostuneena hän halusi kokeilla Suomessa samanlaista systemaattista opetusta. Hemming päätti tehdä kansakoulun johtokunnalle aloitteen musiikkiluokkien perustamisesta Lahteen. Aloitetta tuki silloinen Lahden kansakoulutarkastaja Olavi Ketonen. Kuisma Pesola vieraili Hemmingin tavoin Unkarissa ja oli myös vaikuttunut koulun saavuttamista musiikillisista tuloksista. Hän oli muutenkin jo kyllästynyt Suomen musiikinopetuksessa vallitsevaan päämäärättömyyteen ja epäselviin opetussuunnitelmiin, joten uudistukset olivat tervetulleita. (Vähälä 1996, 12.)

1960-luvun puolivälissä musiikkiluokka-käsitettä ei vielä tunnettu. Tämän vuoksi kouluhallitus ei pystynyt tukemaan musiikkiluokkahanketta. Kaikilla Suomen paikkakunnilla oli

kuitenkin itsemääräämisoikeus eri oppiaineiden tuntimäärien suhteen. Siispä Harjun kouluun perustettiin kaksi musiikkipainotteista luokkaa Hemmingin tekemän aloitteen pohjalta. (Vähälä 1996, 12.) Yhteinen musiikkiluokkien opetusta koskeva runko julkaistiin vuonna 1978 opetushallituksen työryhmän toimesta (Asikainen 1998, 3). Nämä luokat aloittivat toimintansa syksyllä 1966, ja niillä oli viisi viikkotuntia musiikkia. Nimitystä ”musiikkiluokka” ei kuitenkaan tuolloin vielä käytetty, vaan se vakiintui peruskoulun myötä. Uusi peruskoululaki tuki musiikkiluokkatoimintaa, sillä sen mukaan oppilaan tulisi saada lahjojaan vastaavaa koulutusta. Musiikkiluokan ensisijaisena tavoitteena ei ollut tehdä oppilaista musiikin ammattilaisia, vaan saaduista tiedoista ja taidoista toivottiin olevan hyötyä myöhemmässä elämässä. (Vähälä 1996, 12–13.) Virallinen lupa musiikkiin erikoistuneiden luokkien perustamiselle määrätyn ehdoin saatiin kouluhallituksessa pidetyn kokouksen jälkeen vuonna 1971 (Törmälä 2013, 299).

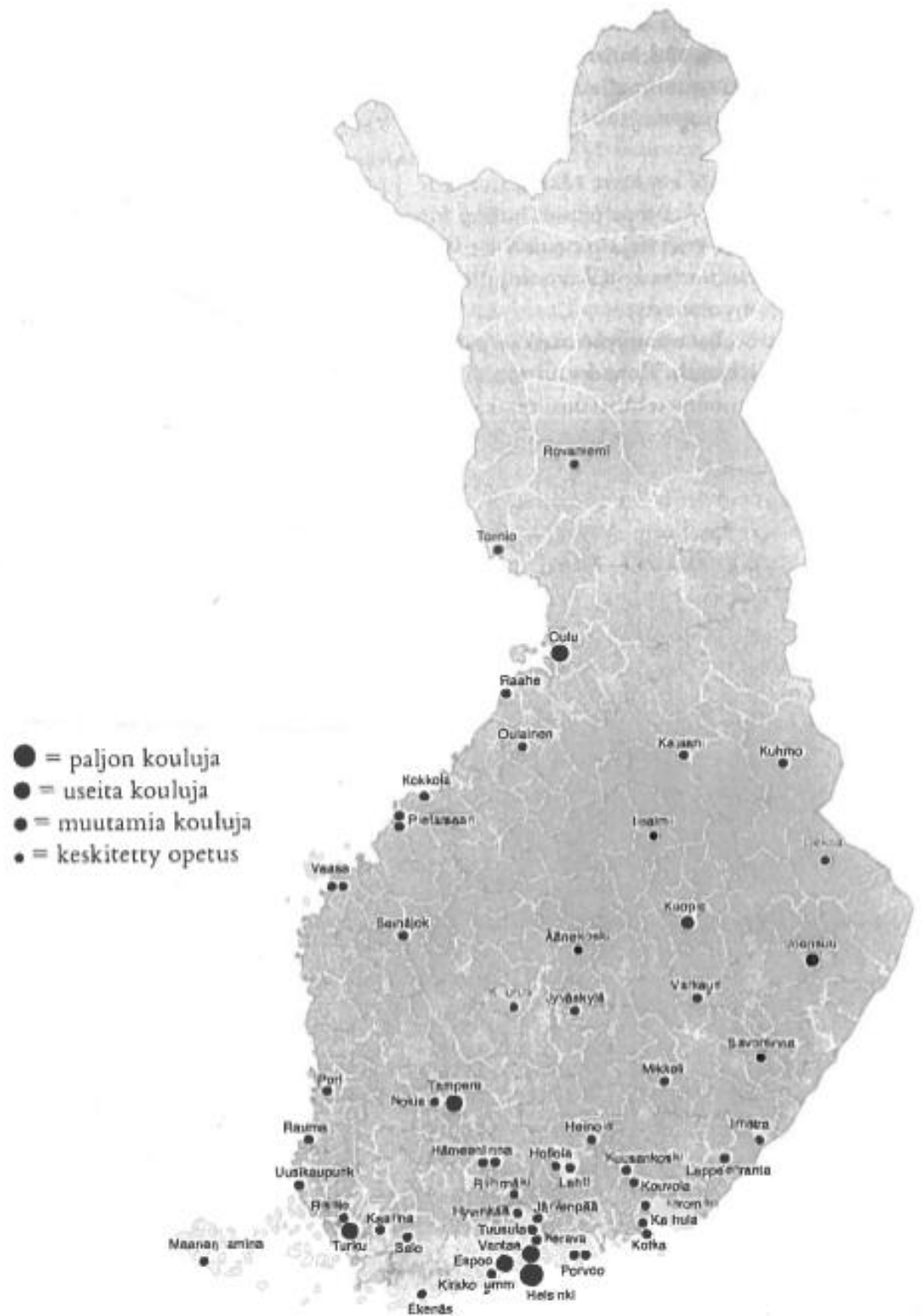
Musiikkiluokkien määrä Suomessa nousi kohtuullisen nopeasti vuodesta 1966, sillä vuonna 1998 maastamme löytyi jo 500 musiikkiluokkaa (Asikainen 1998, 7). Tämän luvun lopusta löytyy Suomen kartta, johon on merkitty kaikki Suomen paikkakunnat, joilla musiikkiluokkatoimintaa järjestetään (ks. KUVA 1). Musiikkiluokkien määrän nopean kasvun myötä ongelmaksi muodostui innokkaiden ja pätevien opettajien löytäminen. Tämä saattaa olla myös vaikuttavana tekijänä sille, että musiikkiluokkatoiminta hiipui ja loppui kokonaan monissa kouluissa vuosien saatossa. (Törmälä 2013, 10.)

Neljäs merkittävä henkilö musiikkiluokkien syntymisessä ja yleistymisessä oli Paavo Kiiski, taitava muusikko ja opettaja. Hän oli ensimmäinen musiikkiluokan opettaja koko Suomessa, ja hänen työpanoksensa vuoksi häntä voidaan pitää musiikkiluokkatyön isänä. Uransa aikana hän koulutti lähes kaikki silloiset musiikkiluokkien opettajat. Hän myös suunnitteli itse ensimmäisen musiikkiluokan opetussuunnitelman. Koska musiikkiluokkatoiminta oli vasta kokeilun tasolla, eikä sellaista ollut toteutettu aikaisemmin Suomessa, ei myöskään oppi-, tai opetusmateriaaleja ollut saatavilla. Opettajan piti tehdä tarvittavat materiaalit itse. Suuresta panoksestaan Suomen musiikkiluokkatoiminnan hyväksi Paavo Kiiski sai Tasavallan Presidentiltä musiikkineuvoksen arvonimen vuonna 1995. (Vähälä 1996, 15–16.)

Parin ensimmäisen vuoden aikana musiikkiluokkatoiminnasta oltiin todella kiinnostuneita,

ja oppitunneilla oli lähes aina yleisöä. Vierailuja ei kuitenkaan haluttu kieltää, sillä niiden arveltiin edesauttavan musiikkiluokkien leviämistä muualle Suomeen. Tunnilla vierailijat aiheuttivat kuitenkin opettajalle ylimääräistä stressiä. Lahden musiikkiluokille tehtiin kahden toimintavuoden jälkeen tarkistuskäynti, jolla tarkkailtiin toimintaa ja opetusta musiikkiluokilla. (Vähälä 1996, 15–16.) Opetuksen todettiin olevan korkeatasoista, joten musiikkiluokat saivat luvan jatkaa toimintaansa. (Törmälä 2013, 10.)

KUVA 1. Musiikkiluokkakaupungit Suomessa (Törmälä 2013, 11)



3 MAHDOLLISUUKSIA MUSIIKILLISESTI LAHJAKKAILLE LAP- SILLE – TOIMINTA MUSIIKKILUOKILLA

3.1 Musiikkiluokkien toimintaperiaate

Musiikkiluokaksi kutsutaan luokkaa, jolle oppilaat valitaan musikaalisuustestin perusteella koko perusopetuksen ajaksi (Tampereen normaalikoulun musiikkiluokkien ainekohtainen opetussuunnitelma 2011). Musiikkiluokkatoiminnan perusajatuksena on, että oppilas saa mahdollisuuden yhdistää musiikkiharrastukset ja opiskelun oppivelvollisuuskoulussa (Kosonen 2009, 16). Musiikkia on musiikkiluokilla keskimäärin kaksi viikkotuntia enemmän kuin tavallisilla luokilla (Leutonen 2012).

Musiikkiluokkatoiminta aloitetaan 3. luokan syksyllä. Siinä tähdätään pitkäjänteiseen opiskeluun, joten usein samalla kokoonpanolla opiskellaan peruskoulun 9. luokan loppuun asti. Ne, jotka eivät vielä alakoulun puolella ole olleet osallisina musiikkiluokkatoiminnassa, voivat hakea siihen yläkouluun siirryttyessä. (Musiikkiluokat Vantaalla 2012.)

Pääperiaate musiikkiluokilla on se, että musiikillisesti lahjakkaat oppilaat saavat tukea musiikkiharrastukselleen, ja heille annetaan mahdollisuus musiikillisten tietojen ja taitojen kartuttamiseen. Heille pyritään antamaan musiikillisiä eväitä tulevaisuuden varalle. Luovan ajattelun ja toiminnan kehittämistä tuetaan musiikkiluokilla mahdollisimman paljon eri keinoin (Kouluhallitus 1987, 59).

Mikäli osalla oppilaista on lisätty musiikin tuntimäärä, on kunnassa laadittava lisätyn musiikinopetuksen oppimäärä. Tätä lisättyä tuntimäärää voidaan toteuttaa musiikkiluokilla tai niin sanotusti valikoimattomien oppilaiden ryhmissä. Lähtökohtana kunnan musiikin oppimäärän laadinnalle on musiikin tuntimäärät eri luokka-asteilla, jotka on päätetty opetussuunnitelmassa. Myös se vaikuttaa, opetetaanko musiikkiluokkia, vai valikoimattomia ryhmiä. (Kouluhallitus 1987, 57.)

Vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa musiikin oppimäärän yhteydessä esitetyissä periaatteissa painotetaan sitä, että lisätyssä musiikin oppimäärässä ei lisätä opetettavien asioiden määrää, vaan tärkeämpää on syventää tietoja ja taitoja sekä tarjota lisää aikaa harjoittelulle. Tutkimme, löytyisikö uudemmissa opetussuunnitelman perusteista tietoa lisätyn musiikkioppimäärän aiheista ja tavoitteista, mutta kaikki tieto käsitteli tavallista musiikinopetusta. Vaikka musiikkiluokkia nykyään onkin monissa eri kouluissa ympäri Suomea, niistä löytyy hyvin vähän tietoa, eikä yleisiä musiikkiluokan tavoitteita ja toimintaperiaatteita ole määritelty missään sen tarkemmin. Koulujen omilta Internet-sivuilta löytyy koulukohtaista tietoa musiikkiluokkatoiminnasta.

Tehostetussa musiikin opetuksessa tavoitteet ovat samat, kuin valtakunnalliset musiikin opetuksen tavoitteet. Lisäksi tehostetussa musiikin opetuksessa voidaan esittää kunnan oppimäärässä joitakin erityistavoitteita. Niissä voidaan määritellä joidenkin tiettyjen taitojen perusteellisempaa kehittämistä. Tavoitteet voidaan toteuttaa niin tiedollisella kuin taidollisellakin alueella musiikin eri työtapoja hyödyntäen. Tehostetussa musiikin opetuksessa yhteistyö esimerkiksi musiikkiopiston kanssa on erityisen tärkeää. (Kouluhallitus 1987, 57–58.)

Myös ohjeet soitonopetuksen järjestämisestä voidaan antaa kunnan musiikkiluokkien oppimäärässä. Soitonopiskelu tulisi aloittaa musiikkiluokalla mahdollisimman varhain. Opettaja ohjaa oppilastaan soittimen valinnassa ja tarjoaa hänelle sopivia vaihtoehtoja. Soittimen tulee olla ennen kaikkea itselle mieluista, ja tästä syystä oppilas saakin esittää pääsykokeessa soittimiin liittyviä toiveitaan. Mikäli oppilas ei keksi itselleen mieleistä soitinta, voidaan olla yhteydessä paikkakunnan musiikkioppilaitokseen, jonka lehtorit auttavat päätöksen teossa. (Lappeenrannan peruskoulujen musiikkiluokalle pyrkiminen 2012.) Opettaja voi myös laatia listan soittimista, jotka olisivat lapselle sopivia iän, ruumiinrakenteen, pi-

tuuden ja musiikillisten kykyjen perusteella. Sieltä lapsi voi mainita mieluisimpia vaihtoehtoja, joiden pohjalta valinta voidaan tehdä. (Phillips 1979, 66.) Soitinvalinnan menettelytavat ovat kuitenkin koulukohtaisia.

Musiikkiluokkien saatetaan perusteettomasti ajatella olevan elitistisiä oppimisympäristöjä. Usein kuitenkin oppilaiden perhetaustoja tutkiessa käy ilmi, että moni lapsi on saanut musiikkiluokkatoiminnan kautta mahdollisuuden osallistua sellaiseen musiikilliseen toimintaan, kuten soittotunteihin, konserttimatkoihin ja esiintymisiin, joihin lapselle ei muussa tapauksessa olisi tarjoutunut mahdollisuutta. Kun tarkastellaan elitistisyyden leiman alkuperää, näyttäisivät sen juuret olevan aktiivisten musiikkiharrastajien hyvässä koulumenestyksessä, jossa musiikki on vaikuttava tekijä niin oppilasryhmien sosiaalisena yhdistäjänä, kuin positiivisena yleisen koulumenestyksen vaikuttajanakin. (Kosonen 2009, 161.)

3.2 Musiikkiluokkien valintakoe

Musiikkiluokalle päästäkseen on oppilaan osallistuttava valintakokeeseen. Kaikki hakijat testataan. Koululta lähetetään 2. luokkalaisten koteihin lomake, jonka vanhemmat täyttävät, vaikkei lapsi pyrkisikään musiikkiluokalle. Tällä pyritään varmistamaan, että tieto musiikkiluokalle suuntautumisen mahdollisuudesta on kulkenut kotiin asti. Musiikkiluokalle pyrkivän lapsen vanhempien allekirjoittama lomake toimii samalla lupana valintakokeen suorittamiseen. (Musiikkiluokat Vantaalla 2012.)

Musiikkitestejä on ollut jo kauan ennen musiikkiluokkatoiminnan alkamista. Ensimmäisen musiikillisia taitoja mittaavan testin kehitti Carl Stumpf vuonna 1883. Pienten musiikkitestien avulla musiikinopettajat pystyivät valitsemaan lahjakkaat lapset musiikin opetukseen. (McPherson 2006, 94.) Musiikkitesteillä pyritään saamaan musiikillisesti lahjakkaat lapset ja nuoret jo varhain tehostettuun musiikin opetukseen. Musiikkikykyjen tutkimuksessa on jo pitkään keskitytty tiettyjen osa-alueiden testaamiseen. Nämä osa-alueet ovat soittotaito, laulutaito sekä taito tunnistaa ja tuottaa rytmejä. (Linnankivi, Tenkku & Urho 1988, 15.) McGeheen (1963, 10) mukaan on olemassa testejä, jotka mittaavat kykyä kuulla sävelkorkeutta, rytmiä ja melodiaa. Tällaiset taidot ovat tärkeä osa musiikillista lahjakkuutta. Musi-

kaalisuutta testataan usein kahdentyyppisillä testeillä. Saavutustesteillä mitataan opittuja taitoja, ja kykytesteillä yksilön potentiaalia musiikillisissa opinnoissa. Musiikkiluokan pääsykokeet ovat kykytestejä. (Linnankivi, Tenkku & Urho 1988, 15.)

Ahonen (2004, 42) kertoo, että musikaalisuustestien tulosten on osoitettu ennustavan yksinään melko heikosti musiikkiopinnoissa menestymistä. Synnynnäisen musikaalisuuden lisäksi pitäisi ottaa huomioon esimerkiksi myös oppilaan motivaatio, keskittymiskyky, opiskelumenetelmät, pitkäjännitteisyys ja motoriikka. Nämä piirteet ennustavatkin usein paremmin oppilaan menestystä musiikkiopinnoissa kuin musikaalisuustestin tulos (Lehman 1997, 171). Ahonen (2004, 42) mainitsee että tutkimuksissa on todettu yleisen koulumenestyksen ja älykkyyden selittävän peruskouluikäisten soitinopiskelijoiden opintomenestystä paremmin, kuin pelkkä musikaalisuus. Musikaalisuustestiä käytetään valintakokeissa, mikäli oppilaan musiikillisesta suorituskyvystä ei ole mitään muuta tietoa. Tämän vuoksi musikaalisuustestejä käytetäänkin valittaessa oppilaita musiikkiluokalle. Slobodan (1985, 234) mielestä soitto- tai laulunäyte kertoo enemmän oppilaan kyvyistä, kuin mikään testi. Nämä näytteet paljastavat testattavan sekä tekniset että ilmaisulliset taidot.

Lahdessa ensimmäiset musiikkiluokkien valintakokeet sisälsivät lauluun, säveliin ja rytmiin liittyviä tehtäviä. Laulukoe alkoi kymmenen oppilaan ryhmälaululla. Tämän jälkeen testaustilanteessa oli aina kaksi oppilasta; toinen lauloi ja toinen kuunteli. Sävelkorkeuden toistossa käytettiin nauhaa, josta oppilas kuuli naisäänen laulaman toistettavan äänen. Sävelaiheen toisto tapahtui samoin, kuin sävelkorkeuden toistokokein. Rytmien vertaamiskokeessa tuli toistaa metronomin nakutusta toisen metronomin nakuttaessa vieressä eri rytmiä. Rytmien toistokokeessa oppilas toisti klavesella testaajan hänelle esittämän rytmin. Tähän osioon sisältyi myös motoriikkatesti. Alkuvuosina todistuksen keskiarvollakin oli merkitystä musiikkiluokalle pääsemisen kannalta. Opettajat arvelivat, että heikosti menestyvillä oppilailta saattaisi ilmetä hankaluuksia tihennetyissä kursseissa. Nämä kurssit olivat pakollisia, sillä musiikille tarvittiin lisätunteja muista aineista. Musiikkiluokkien valintatellit ovat luonnollisesti muuttuneet vuosien kuluessa. (Vähälä 1996, 22–23.)

Tutkimme Suomen eri koulujen musiikkiluokkien Internetsivuja löytääksemme tietoa nykyisistä musiikkiluokan valintakokeista. Huomasimme, että valintakoe on melko samanlainen kaikkialla. Kokeeseen kuuluu yleisesti ottaen rytmi- ja melodiantoistotehtäviä. Tämän

lisäksi saattaa olla laulu- ja soittonäyte. Joissakin kouluissa laulunäyte on määritelty etukäteen, joissakin taas näyte voi olla vapaavalintainen. Valintakokeeseen saavat osallistua kaikki 2. luokan oppilaat, joilla on kiinnostusta musiikkia kohtaan (Nenola 2012). Yleensä lapsi, joka hakeutuu musiikkiluokalle, pitää musiikkia erittäin tärkeänä osana elämäänsä. Musiikkiluokalle pyrkiminen on lapselle keino päästä toteuttamaan itseään musiikillisesti. (Briljantti Leo-hanke, Pielisjoen koulu, Joensuu 2010.)

Hakunilanrinteen alakoulussa musiikkiluokan pääsykoe on sama kuin Vantaan musiikkiopiston pääsykoe vuonna 2004. Siinä testataan rytmitajua ja melodiatajua. Valintakoe sisältää myös laulunäytteen ja vapaaehtoisen soittonäytteen. (Lintamo 2012.)

Lintamo (2012) kertoo, että 26 vuotta sitten musiikkiluokalle pyrkijöitä oli Itä-Vantaan Hakunilassa 120. Heistä hyvin pistein valittiin 95 % luokan oppilaista. Nykyään pyrkijöitä on 35–50 ja heistä noin 50 % pääsee musiikkiluokalle hyvin pistein. Hyttinen (2012) taas kertoo, että Savonlinnassa kolmannella luokalla alkavalle musiikkiluokalle ei tunnu riittävän pyrkijöitä, mutta yläkoulun seitsemännellä luokalla musiikkiluokkatoiminnasta kiinnostuneita oppilaita löytyy. Savonlinnassa musiikkiluokalle pyrkivien vähäisen määrän vuoksi oppilaiden valinta ei tunnu opettajista haastavalta. Lintamo (2012) kuvailee oppilasvalinnan haastavuutta seuraavin sanoin:

Myyntityötä pitäisi tehdä koko musiikkiluokkaottoalueella, vaan hankalaa se on, kun muissa kouluissa koetaan, että viemme heidän oppilaansa ja opettajilta virat. On sitä törmätty siihenkin, että muissa kouluissa on opettajat soittaneet mm. kaksostyttöjen kotiin, että ettehan pyri meidän koulusta minnekään musiikkiluokkakouluun. Onneksi pyrkivät, ja pääsivät loistavin pistein. Nykyisin lähetämme vain mainoskirjeen ko. kouluihin ja TOIVOMME, että ne löytävät tiensä pienten 2 -luokkalaisten koteihin.

Hyttisen mukaan Mertalan koulussa alkavalle musiikkiluokalle otetaan keskimäärin 22–24 oppilasta, ja Lintamo mainitsee, että Hakunilanrinteen alakoulun musiikkiluokalle valitaan vähintään 25 oppilasta. Ennen valittujen minimimäärä oli jopa 30.

3.3 Työtavat musiikkiluokilla

Musiikkiluokan toiminta jakautuu tavallisen musiikinopetuksen tavoin laulamiseen, soittamiseen, kuunteluun ja musiikkiliikuntaan. Lisäksi opetetaan musiikin teoriaa, säveltapailua sekä musiikkitietoa. Kaikkia näitä osa-alueita pyritään läpikäymään tasapuolisesti. Oppilaiden oma luova tekeminen on myös keskeinen musiikkiluokan toimintatapa. (Hyttinen 2012.) Lapset saavat hyvän musiikkikasvatuksen tavallisen koulutyön ohessa (Rajaniemi 1993).

Leutonen (2012) kertoo, että opettajalla on suuri vapaus ohjata toimintaa oman mielensä mukaan. Tämä riippuu kuitenkin koulusta ja rehtorin tuesta. Mikäli opettajalla on esimerkiksi kokemusta kuorotoiminnasta, musiikkiteatterista tai bändisoittamisesta, hän voi painottaa erityisesti näitä osa-alueita työssään.

Musiikkiluokkatoiminta on antoisaa, koska siinä normaalia koulutyötä höystää musikaaliset oppilaat, joiden kanssa voi tehdä erilaisia asioita musiikin saralla. Orkesteri, kuoro, musikaalit, esiintymiset ja yhteistyö muiden luokkien kanssa antaa paljon. (Leutonen 2012.)

Lintamo (2012) kertoo, että tavallinen luokka opiskelee vain pintapuolisesti musiikkitietoa ja teoriaa. Säveltapailua heidän koulunsa tavallisilla luokilla ei ole lainkaan. Yhteissoitto ja laulaminen ovat keskeisimpiä toimintatapoja niin tavallisen luokan kuin musiikkiluokankin musiikkitunneilla. Musiikkiliikuntaa ja musiikin kuuntelua on jonkin verran. Tavallisella luokalla musiikkia on ensimmäisellä luokalla yksi viikkotunti, toisella luokalla kaksi viikkotuntia ja kolmannella luokalla yksi viikkotunti. Musiikkiluokan toimintaa Lintamo kuvailee seuraavasti:

Musaluokka opiskelee teoriaa käyden vanhan ajan musaopiston 1/3 tason asioita, Säveltapailua on niukasti. Osasyynä ko. tilanteeseen on oppilasmateriaali nyky-musaluokilla, mukaan mahtuu monentasoista laulajasoittajaa, joten musiikkiopistossa opiskelevat oppilaani saavat sitä kautta perusteellista opetusta; minä luovin väli-maastossa keskittyen yhteissoittoon ja lauluun sekä musiikkitietoon.

Savonlinnan Mertalan koulun musiikkiluokkien opettaja Minna Hyttinen (2012) arvioi musiikkiluokkatoimintaa seuraavin sanoin:

Musiikkiluokka antaa mahdollisuuden pitkäjännitteiseen musiikin harrastamiseen kouluaikana. Parhaimmillaan se tukee vapaa-ajan harrastamista ja antaa mahdollisuuksia musisoida ryhmässä.

Seuraavaksi erittelemme musiikkiluokan toimintatapoja.

3.3.1 Laulaminen

Laulaminen koulussa on aina ollut niin sanotusti esityksiin valmistavaa toimintaa, mutta nykyään on alettu paremmin oivaltaa laulun merkitys henkilökohtaisena iloa tuottavana tapahtumana (Krokfors 1985, 11).

Koululla on erityinen vastuu lapsen laulamisen innon herättämisestä ja säilyttämisestä, äänenkäytön ja laulamisen taidon kehittämisestä sekä lauluaineistoon perehdyttämisestä, sillä nyky-yhteiskunnassa lasten kanssa lauletaan kotona entistä vähemmän. Laulaminen on tunteiden ilmaisemista, ja sen avulla voidaan vaikuttaa herkeittävästi lasten tunne-elämän kehittämiseen ja myötäelämisen kykyyn. Laulamiseksi on aina mukana lapsen koko persoonallisuus. (Linnankivi, Tenkku & Urho 1988, 122.) Kun lapsi uskaltaa kokeilla ääniä ja sen eri sävyjä, tutkia ympäristön ääntä ja hiljaisuutta ja luoda niiden pohjalta musiikkia, huomaa hän musiikin tuottavan hänelle iloa. Samalla tapahtuu kehitystä. (Björk-Franzén 1996, 7.) Laulaminen ei koskaan saa perustua pakottamiseen, vaan sen tulisi antaa lapselle iloa ja luoda turvallisuuden tunnetta. Kun luokalla vallitsee laulamiseksi myönteinen ja rentoutunut ilmapiiri, uskaltaa lapsikin vapautua ja osallistua aktiivisesti laulamiseen. Vastavuoroisesti lasten myönteinen asenne ja osallistuminen kasvattavat ja tukevat myönteistä ilmapiiriä. (Kouluhallitus 1987, 22.) Oppilasta olisi hyvä rohkaista ja innostaa oman äänen löytämiseen ja erilaisten äänenkäyttötapojen kokeilemiseen. (Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piiroinen & Mäkinen 1994, 106.)

Opettajan on hyvä laulaa musiikintunneilla itse mukana, sillä näin saadaan oppilaatkin laulamaan rohkeammin. Kun uusi laulu on opeteltu, aletaan kiinnittää huomiota musiikillisiin yksityiskohtiin kuten fraseeraukseen, artikulointiin, tempoon ja dynaamisiin vaihteluihin. Tällä tavoin saadaan kappale viimeistelyä, oppiminen on monipuolista ja lopputulos on hiottu. (Kouluhallitus 1987, 22.) Nykyään lauluohjelmisto osataan valita lapsille paremmin

kuin vielä muutamia vuosikymmeniä sitten. Tärkeää onkin toteuttaa musiikinopetusta lasten ehdoilla. (Krokfors 1985, 11.)

Yhteislaululla pyritään edistämään yhteishengen syntymistä ja säilyttämistä. Yhteislaulun avulla oppilaat omaksuvat oman maan kulttuuria ja saavat tietoa muista maista ja niiden musiikista. Peruskoulun kasvatukselle asetetut sosiaaliset tavoitteet toteutuvat luontevasti musiikinopetuksessa laulamisen yhteydessä. (Linnankivi, Tenkku & Urho 1988, 122.)

Lapsi kokee laulaessaan musiikin kokonaisuutena yksittäisten sävelten sijaan. Tästä syystä laulaminen tukee myös soiton opiskelua. Toisaalta on mahdollista kiinnittää huomio tuttu-
jen laulujen avulla johonkin tiettyyn musiikilliseen ilmiöön. Laulaminen tukee myös teoriaopintoja. Lasten äänenkäyttöön tulisi kiinnittää huomiota, sillä laulamisen avulla pyritään luomaan niin soiva lauluääni kuin terve puheäänikin. (Kouluhallitus 1987, 21.)

Laulaa voi niin säästyksen kanssa kuin ilman säästystäkin. Lapset voivat toimia itse säästäjinä vaikkapa kanteleilla, rytmisoittimilla, kitaroilla tai Orff-soittimilla. On kuitenkin hyvä totuttaa lapset myös säästyksettömään, eli a cappella-lauluun. Lauluohjelmiston valinnassa on syytä kiinnittää huomiota oppilaiden mielenkiinnon kohteisiin ja kypsyystasoon. (Kouluhallitus 1987, 22.) Varsinkin alakoulun musiikkituntien ensimmäisiä yhteislauluja valittaessa olisi hyvä lähteä liikkeelle lapsen omaan maailmaan ja kokemuspiiriin liittyvistä aiheista (Krokfors 1985, 69).

Tavallisella luokalla oppilaat ovat laulutaidoiltaan hyvin eritasoisia. Tästä syystä opettajalla on tavallisella luokalla suurempi haaste saada kaikki oppilaat laulutoimintaan mukaan. Musiikkiluokalla taas oppilaat ovat jo valintakokeessa osoittaneet laulutaitonsa ja ovat luultavasti motivoituneita.

Mertalan koulun musiikkiluokilla harjoitellaan äänenmuodostusta sekä yhteis- ja yksinlaulua. Yhteislaulusovitukset ovat lähinnä kaksiaänisiä. Myös duo- ja mikrofoni laulanta ovat olennainen osa musiikkiluokkien laulutoimintaa. (Hytinen 2012.)

Hytinen (2012) kertoo myös, että musiikin suuremman tuntimäärän ja oppilaiden taitotason vuoksi musiikkiluokilla pystytään toteuttamaan enemmän ja laadukkaampaa lauluope-

tusta. Sama pätee myös soittamiseen.

3.3.2 Soittaminen

Lapsilla on luontainen kiinnostus erilaisiin ääntä tuottaviin esineisiin ja mekaanisiin välineisiin. Jo 1600-luvulla Comenius suositteli, että musiikillisesti lahjakkaille lapsille annettaisiin mahdollisimman varhain soittimia soitettavaksi. Vasta 1960-luvulla Carl Orffin pedagogisten ideoiden ja soittimiston myötä soittimien pedagoginen käyttö tuli koulujemme musiikinopetukseen. (Linnankivi, Tenkku & Urho 1988, 162.)

Soiton opiskelussa merkittävää on, että se antaa mahdollisuuksia monipuoliseen yhteistointaan ja musiikilliseen keksintään. Soittaminen tukee myös nuotinluvun oppimista. (Linnankivi, Tenkku & Urho 1988, 162.) Soittaa voi kuitenkin myös ilman musiikinteorian tuntemusta. Tällainen toiminta on lähinnä korvakuulolta soittamista, ja tällöin kappaleiden tulee olla lapsille ennestään tuttuja. (Kroksfors, Lindeberg & Nieminen 1981, 45.)

Kuuntelemisen taito on olennaista soittamisessa. Koulun soitonopetuksen tulisikin lähteä kuuntelutaidon kehittämisestä. (Linnankivi, Tenkku & Urho 1988, 164.) Myös laulu ja musiikkiliikunta tulisi liittää kiinteästi soiton opiskeluun. Soittamisen onnistumisen kannalta eriyttäminen on tärkeää. (Kouluhallitus 1987, 25.)

Soiton opetuksessa johdonmukainen eteneminen on tärkeää, ja oppilaille pyritään tarjoamaan tehtäviä, jotka soveltuvat heidän taitotasolleen. Edistyneimmille oppilaille voidaan antaa lisähaastetta antamalla heidän toimia tunneilla apuopettajina. (Kouluhallitus 1987, 26.) Opetusharjoitteluista saatujen kokemustemme perusteella voimme kuitenkin todeta, että nykyään suositaan ajatusta siitä, että jokainen oppilas saa kokeilla kaikkien soitinten soittamista.

Musiikkiluokan oppilaat harrastavat usein jonkin instrumentin soittamista, joten yhteismusiisoinnissa pystytään hyödyntämään näitä lasten erikoistaitoja (Raahen kaupungin musiikkiluokkien OPS 3.-6. lk. 2008). Soiton opetuksessa voi käyttää kaikenlaisia instrumentteja

koulusoittimista oppilaiden itse tekemiin soittimiin sekä kehosoitteisiin. Koulusoittimille tehtyjä sovituksia pyritään vaikeuttamaan oppilaiden taitotason noustessa, jotta he hallitsivat soittimen monipuolisemmin. (Kouluhallitus 1987, 25.)

Koulun musiikinopetuksessa soittimien käytön opiskelu toteutetaan yleensä ryhmätyöskentelynä. Yhteissoitossa pyritään aina siihen, että lopputulos on soiva, hallittu kokonaisuus. Soittamisen ja äänellisen keksinnän pyrkimyksenä on edistää musiikin peruskäsitteiden omaksumista, kehittää musiikin hahmottamiskykyä sekä auttaa musiikkiin eläytymisessä. (Kouluhallitus 1987, 25.) Opettaja voi joko soittaa nuottien mukaisesti tai improvisoida, mutta mukana soittaminen ei ole välttämätöntä. Opettaja voi ohjata yhteissoittoa ilman omaa soitintakin. (Krokbors, Lindeberg & Nieminen 1981, 44.) Joissakin kouluissa on musiikkiluokkien oppilaiden harrastuneisuuden vuoksi mahdollisuus koota esimerkiksi luokan sisäinen tai koko koulun musiikkiluokkien oppilaista muodostettu orkesteri (Raahen kaupungin musiikkiluokkien OPS 3.-6. lk. 2008.) Lintamon (2012) kokemuksen mukaan suurin osa oppilaista käy soittotunneilla koulutyön ulkopuolella. Tämä mahdollistaa luokkaorkesterin kokoamisen koulussa.

Hyttinen (2012) aloittaa kaikkien bändisoittimien perusteiden läpikäymisen vasta yläkoulussa. Siitä oppilaiden on mahdollista erikoistua johonkin tiettyyn instrumenttiin. Lisäksi hyödynnetään oppilaiden harrastuneisuutta ja tätä kautta myös heidän omia soittimiaan.

3.3.3 Musiikin kuuntelu

Kuuloaisti kehittyy jo sikiöaikana. Tiedetään, että vauva kykenee kuulemaan kohdun ulkopuolisia ääniä jo noin 25. raskausviikosta eteenpäin (Hermanson 2008). Tietynlaiset äänet saattavat rauhoittaa lasta, kun taas toisenlaiset äänet voivat aiheuttaa voimakkaita liikkeitä. Äidin sydämen sykintä on ensimmäisiä ääniä, joihin lapsi tutustuu jo ennen syntymää. (Karma 1986, 81.) Kuuleminen merkitsee kuitenkin eri asiaa kuin kuunteleminen. Kuuntelemisen taito on elämässä muutenkin tärkeää, ja musiikin avulla voimme kehittää sitä. (Eerola & Ruokonen 1993, 5.) Ikä, kokemus ja älykkyys kasvattavat kykyä erotella rytmisiä kuvioita, sävelkorkeutta ja sekvenssejä, eli musiikillisen aiheen toistumista peräkkäin eri sävelkorkeudella (Peery & Peery 1987, 8).

Musiikillisten kykyjen kehittymisen kannalta on tärkeää kuulla musiikkia riittävästi. Run- saskaan musiikin kuuleminen ei ole takeena hyvän musiikillisen lahjakkuuden saavuttami- selle, mutta lapsi saa sitä kautta mahdollisuuden edellytystensä mukaiselle kehittymiselle. (Karma 1986, 82.) Musiikinopetus perustuu kuunteluun (Linnankivi, Perkiö & Salovaara 1998, 336). Kuuntelun tulisi olla koko opetuksen suunnittelun ja toteutuksen lähtökohta (Linnankivi, Tenkku & Urho 1988, 216). Kuunteleminen on yksi musiikin perustaitoja, koska laulaminen, soittaminen ja musiikin tahdissa liikkuminen edellyttävät kuuntelijan kykyä kuunnella, analysoida ja arvostaa musiikkia (Nye & Nye 1974, 35).

Musiikki on taiteen muoto, jolla ilmaistaan tunteita ja tarkoituksia. Tämän vuoksi kuuntelu luo aina henkilökohtaisia elämyksiä ja kokemuksia. (Aiello 1994, 54.) Nämä ovat lähtö- kohtana kaikelle musiikin oppimiselle. Kuuntelua ei pidä ajatella liikaa erillisenä työtap- ana, sillä se ei saisi estää oppilaiden toiminnallisuutta. Musiikin kuuntelutavat vaihtelevat oppimistilanteen mukaan. Jotta oppilaat voisivat virittyä kuuntelemaan musiikkia ja pystyi- sivät saamaan siitä mielihyvää herättäviä esteettisiä kokemuksia ja vahvan pohjan musiik- kitaitojen ja tietojen kehittymiselle, edellyttävät kuuntelukasvatuksen suunnittelu sekä mo- nipuolisten kuuntelukokemusten ja tilanteiden järjestäminen opettajalta tarkkaa tavoittei- den määrittelemistä. (Linnankivi, Perkiö & Salovaara 1998, 336.)

Lapsille on tarpeellista oppia kuuntelemaan omalla keholla ja äänellä tehtyä sykettä ja me- lodiaa sekä erityisesti oppia kuuntelemaan itseään. (Linnankivi, Perkiö & Salovaara 1998, 336.) Elinympäristömme jatkuvan äänellisen kasvun vuoksi kuuntelukasvatuksen merkitys ja tarve lisääntyvät nykyaikana (Linnankivi, Tenkku & Urho 1988, 216). Kuuntelu edellyt- tää, että osaamme myös olla hiljaa. Myös hiljaisuutta voi kuunnella. (Eerola & Ruokonen 1993, 5.) Lapselle olisi hyvä opettaa jo päiväkotikäisistä alkaen, että musiikki lähtee aina hiljaisuudesta (Kyläsepän päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma, kevät 2011).

Kuuntelukasvatuksessa tulisi edetä niin sanotusti helposta musiikista vaikeampaan. Help- pona musiikkina voidaan pitää esimerkiksi lauluja, joiden sanat ja melodian lapset tunte- vat. Laulut voivat myös olla tuntemattomia melodioita, joissa on mielenkiintoa ylläpitävät sanat. Kuuntelutottumusten karttuessa voidaan lapsille tarjota haasteellisempia, enemmän mielikuvitusta aktivoivia musiikkinäytteitä. Kuuntelun yhteyteen voidaan lisätä jotain sii-

hen liittyvää toimintaa. (Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piironen & Mäkinen 1994, 94.) Välillä kuuntelutilanteiden täytyy olla kuitenkin sellaisia, että lapsella on rauhassa aikaa reflektoida tunteita ja ajatuksia, jotka musiikki hänessä synnyttää (Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksen lyhyen musiikin sivuaineen luennot).

Samaa kappaletta olisi hyvä kuunnella useampaan kertaan oppilaiden kanssa. Myöhemmillä kuuntelukerroilla lapsi voi saada uusia näkökulmia kappaleeseen ja oppia siitä lisää. Tutun kappaleen kuuleminen on lapsesta mukavaa, eivätkä kappaleet niin sanotusti kulu lasten maailmassa. Ne jaksavat herättää innostusta vielä usean kuuntelukerran jälkeen. Alakoulussa pyritään oppimaan kuunneltavasta musiikista erilaisia asioita. Käsitellään muun muassa musiikin elementtejä ja analysoidaan niitä. Lisäksi voidaan kiinnittää huomiota esimerkiksi musiikkikappaleiden äänellisiin ominaisuuksiin. (Kouluhallitus 1987, 29.)

Elävän musiikin kuuntelutilanteiden järjestäminen lapsille olisi suotavaa aina kun siihen tarjoutuu mahdollisuus. Koulussa voidaan järjestää erilaisia konsertteja, joissa lapset saavat esiintyä toisilleen, ja luokan kanssa voi lähteä opintokäynnille musiikinäytelmiin tai konsertteihin. Myös muiden koulujen koululaiskonsertteihin on hyvä mennä tutustumaan. Näiden kuuntelutilanteiden yhteydessä lapsia ohjataan oikeanlaiseen käyttäytymiseen ja sopiviin kuuntelutapoihin konserttitilanteessa. Neuvotaan lapsia myös suhtautumaan myönteisesti erilaisiin esiintyjiin ja esityksiin. (Kouluhallitus 1987, 28–29.)

3.3.4 Musiikkiliikunta

Sveitsiläistä musiikkipedagogia, säveltäjää ja kirjailijaa Emile Jaques-Dalcrozea (1865–1950) pidetään musiikkiliikunnan uranuurtajana. Hänen luomansa musiikkikasvatustelmän pääperiaatteena on läheisen yhteyden muodostaminen yksilön ja musiikin välille. Jokainen ihminen saa musiikkiliikunnan kautta mahdollisuuden musisointiin, sillä keho on musiikkiliikunnassa tärkein instrumentti. Se virittyy musiikin sävystä, tunnelmasta, omasta mielialasta, melodian liikkeestä ja rytmin sykkeestä. Liikunta ja leikki kehittävät oppilaan sosiaalisia taitoja sekä auttavat tätä kokemaan läheisyyttä ja jakamaan omia tunteita. (Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piironen & Mäkinen 1994, 155.) Musiikkiliikunta tuo koulutyö-

hön toiminnallisuutta jatkuvan pulpetissa istumisen tilalle (Pietilä, luettu 28.3.2012).

On osoitettu, että alimpien luokkien oppilailla on usein hankaluuksia kuvata kokemiaan musiikin ilmiöitä sanoin. Sen sijaan musiikin herättämien tunteiden ja kokemusten reflektointi onnistuu paremmin liikkeillä. Musiikkiliikunta tukee oppilaan koko psykofyysistä kehitystä. (Linnankivi, Tenkku & Urho 1988, 193.)

Musiikkiliikunnan tavoitteena on kehittää niin rytmitajua kuin keskittymis- ja kuuntelukykä, reaktio- ja koordinaatiokykyä, kontakti- ja kommunikointikykyä sekä liikunnallisia valmiuksia (Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piironen & Mäkinen 1994, 156). Musiikki voi vaikuttaa koko kehoon. Liikkumalla tietynlaisen musiikin tahtiin voi tuntea olonsa vahvemmaksi ja energisemmäksi. (Lingerman 1987, 11.) Mikäli opetuksessa hyödynnetään oppilaiden kinesteettisiä kokemuksia, olisi oleellista ohjata oppilaita pohtimaan ja huomioimaan omassa kehossa syntyneitä tuntemuksia ja kokemuksia, eli oppilaille tulisi herättää niin kutsuttu kinesteettinen tietoisuus. Kinesteettisen mielikuvituksen harjoittaminen ja herättäminen ovat keskeisiä tavoitteita kinesteettisessä oppimisessä. (Louhivuori et al. 2009, 247–248.)

Liikkeen avulla oppilas pystyy ilmaisemaan tunteita, joita musiikki hänessä herättää. Liikkumalla voidaan auttaa lapsia oivaltamaan asia, joka halutaan opettaa. Musiikkiliikunnan ei tarvitse olla vaikeita tansseja, vaan se voi olla kaikkea sitä toimintaa, jota musiikin aiheuttama liikkumishalu saa aikaan. Musiikkiliikunta ei välttämättä vaadi suuria tiloja, vaan sitä voidaan toteuttaa pienimuotoisemmin luokkahuoneessa. Liikuntaahan ovat esimerkiksi pyörähdykset, pomppiminen, marssiminen ja napsutus. (Kouluhallitus 1987, 32–33.)

3.3.5 Yleinen musiikkitieto, säveltapailu ja musiikin teoria

Säveltapailu ja teoria ovat olleet kautta aikojen yksi tärkeistä osa-alueista musiikkiluokan toiminnassa. Säveltapailun, eli solfan, opiskelun tarkoituksena oli oppia laulamaan nuoteista ilman soittimen apua. (Törmälä 2013, 290.) Yleisen musiikkitiedon opiskelussa tutustutaan klassisen ja kevyen musiikin historian keskeisimpiin teoksiin ja säveltäjiin (Nokian musiikkiluokkien verkkolehti, luettu 21.3.2012). Eri aikakausille ominaiset musiikin piir-

teet tulevat myös tutuiksi (Kouluhallitus 1987, 28).

Säveltapailulla pyritään saavuttamaan hyvä nuotinlukutaito. Musiikinteorian pyrkimyksenä taas on kautta aikojen ollut tarkkailla sävelten ominaisuuksia ja musiikillisia ilmiöitä sekä systemoida niitä (Otavan iso musiikkitietosanakirja 4, 343). Musiikin teoriassa on tärkeää käsitellä asioita loogisesti. Asioita on hyvä kerrata yhä uudelleen, kunnes oppilas on oivaltanut asian. (Raitio 1970, 5.) Musiikin teorian ja säveltapailun opiskelun avulla pyritään luomaan pohjaa muille musiikillisille taidoille ja tiedoille.

3.3.6 Musiikkiprojektit

Projektien suunnitleminen ja toteuttaminen soveltuvat erityisen hyvin musiikkiluokille (Kouluhallitus 1987, 59). Lintamon (2012) mukaan musiikkiprojekteja tehdään ja toteutetaan vaihtelevasti eri musiikkiluokilla. Se, kuinka paljon musiikkiprojekteja tehdään, riippuu paljon opettajan motivaatiosta, innostuksesta, kokemuksista ja osaamisesta. Rehtorin tuki ja muiden luokkien apu vaikuttavat myös asiaan. Myös koulun resurssit, lukujärjestykset ja aikataulut on otettava huomioon musiikkiprojektia suunniteltaessa. Tällaiset projektit vievät kuitenkin paljon aikaa. Myös oppilaiden mielipiteet on huomioitava. Heidän harrastuneisuuttaan ja kiinnostuksen kohteitaan on suotavaa käyttää hyväksi. Lintamo kertoo, että musiikkiluokilla oppilaat ovat keskimääräistä motivoituneempia esiintymään. Oppilaiden oppimisen ja motivaation ylläpitämisen kannalta on paras ratkaisu ottaa oppilaat musiikkiprojektin suunnitteluprosessiin mukaan alusta lähtien. Yleensä musiikkiprojektit tarjoavat oppilaille mielenkiintoisia oppimiskokemuksia tavanomaisen koulutyön rinnalle.

Musiikkiprojektit ovat tavoitteellista toimintaa, joille on aina asetettu jokin päämäärä. Päämääränä voi olla esimerkiksi kevätkonsertti, musikaaliesitys tai luokan oma taidonnäyte. Mahdollisuuksia on monia. Työskentelyprosessi on aina yhtä tärkeä kuin itse lopputulos. Kaikille oppilaille on annettava tasapuolinen mahdollisuus osallistua musiikkiprojektin parissa työskentelyyn. (Opetushallitus 2012, luettu 28.3.2012.) Vaikka lahjakkaimpien oppilaiden taidot ja harrastuneisuus on hyvä ottaa huomioon ja tuoda esille, on muistettava antaa mahdollisuus myös sellaisille oppilaille, jotka saattavat olla hieman hiljaisempia eivätkä tuo taitojaan niin voimakkaasti ilmi. Näilläkin oppilailla voi silti olla halu esiintyä.

(Vantaan musiikkiluokkien ainekohtainen opetussuunnitelma 2012.)

Lintamo (2012) kertoo, että musiikkiprojekteja suunniteltaessa vain taivas on kattona. Hän on muun muassa tehnyt musiikkiluokkiensa kanssa kuoroprojekteja, orkesterikonsertteja, solistikonsertteja, show-spektaakkeleja, levyjä, musikaaleja ja musiikinäytelmiä. Lintamo korostaa oman tyyllisen ja oman näköisen projektin merkitystä.

Hyttinen (2012) toteaa, että hänen oppilaillaan on ollut pääsääntöisesti positiivisia kokemuksia heidän tekemistään musiikkiprojekteista. Hyttinen lisää olevansa usein positiivisesti yllättynyt oppilaidensa osaamisesta ja vastuunkannosta.

Jokainen musiikkiluokalla on yleensä kiinnostunut musiikista ja motivoitunut. Se riittää. Opitaan oman vastuun kantoa, keskittymistä, odottamista, toisten tukemista, omien taitojen arviointia, realismia, pitkäjänteisyyttä, kärsivällisyyttä, yhteistoiminnallisia taitoja. Opitaan myös kasaamaan esityksiä mitä erilaisimmista palasista.

Hyttisen mukaan musiikkiprojektia tehdessä kohdataan myös haasteita. Aikatauluongelmilta on vaikeaa välttyä ja yhteistyö muiden oppiaineiden kanssa vaatii paljon joustavuutta ja kärsivällisyyttä sekä opettajilta että oppilailta. Lisäksi kappaleiden sovitus työ vie opettajalta paljon aikaa.

Seuraavat kappaleet pohjautuvat Rajaniemen (1993) artikkeliin ”Musiikkikerho näyttää kyntensä, Aristokattien 20-vuotisnaukujaiset”.

Eräänä esimerkkinä musiikkiprojektista alakoulussa on Hakunilanrinteen ala-asteella musiikinopettajana ja musiikkikerhon vetäjänä toimineen Nikke Karpinin Aristokatti-kerho. Kerhon toiminta alkoi vuonna 1971. Koulun puutteellisen musiikkivälineistön vuoksi Aristokatti-kerho ryhtyi Karpinin johdolla järjestämään konsertteja, joiden tuotolla saataisiin hankittua kouluun lisää soittimia. Muutaman vuosikymmenen kuluessa kerho sai hankittua kunnalle soittimia jopa 400 000 markan (n. 67 000 €) edestä.

Toiminnassa on tiiviisti mukana koko koulun väki. Niin oppilaat kuin opettajatkin osallistuvat musiikkiprojekteihin, ja myös lasten vanhemmilla on tärkeä rooli kerhon toiminnan tukemisessa. Kerholaiset ja opettajat tekevät saumatonta yhteistyötä suunnitellen yhdessä

kaiken alusta loppuun. Itse Aristokatit, eli kerholaiset, tekevät lavastukset, rekvisiitan ja esitteet. Opettajien vastuulle jää sovitusten tekeminen kappaleisiin. Sovitukset tehdään kuitenkin lasten ehdoilla; niiden täytyy olla sellaisia, että lapset pystyvät ne soittamaan. Opettajien työnä on myös tanssien suunnittelu. Prosessissa on mukana entisiä, jo isoksi kasvaneita Aristokatteja. Kerholaisten äidit tekevät puvut, ja vanhemmat hoitavat projektin markkinoinnin. Vanhemmat ovat perustaneet kannatusyhdistyksen tukeakseen Aristokattien toimintaa.

Esityksillä on aina punainen lanka, eli juoni. Teos on usein fantasiapohjainen ja innoittajina voivat olla kuuluisista musikaaleista, musiikkielokuvista ja näytelmistä tutut hahmot. Aristokatit ovat toimintansa aikana tehneet monenlaisia musiikkiprojekteja. Kerho on muun muassa levyttänyt, esiintynyt lukuisissa tilaisuuksissa ja televisiossa sekä tehnyt radionauhoituksia. Vantaan kulttuurilautakunta on osoittanut oman tukensa Aristokattien toiminnalle myöntämällä apurahan.

3.4 Musiikin opetussuunnitelma

Opetussuunnitelma kattaa ne sisällöt, joiden kautta yhteiskunta pyrkii määrittelemään koulutuksen tavoitteet ja takaamaan sen, että koulutukselle asetetut tavoitteet saavutetaan (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 145). Peruskoululaki määrittelee opetussuunnitelman sisällön (Malinen 1992, 26). Opetussuunnitelma on kuitenkin sidonnainen vallitsevaan koulutusjärjestelmään ja yleisiin kasvatustavoitteisiin. On tärkeää tiedostaa miten paljon löytyy erilaisia oppimiskäsityksiä, joiden pohjalle opetussuunnitelma voidaan perustaa. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 145, 147, 151).

Oppimiskäsitys vaikuttaa opetussuunnitelman muodostumiseen. Oppimiskäsitys pitää sisällään ne perusolettamukset, joita muodostetaan oppimisprosessin luonteesta. Oppimiskäsityksellä tarkoitetaan skeemaa, sisäistä mallia, joka säätelee kasvattajan toimintaa. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 146.)

Musiikkiluokkien musiikin opetussuunnitelman perusteista ei ole asetettu valtakunnallista normia. Esimerkiksi Vantaalla on käytössään kunnallinen musiikkiluokkien opetussuunni-

telma. Tämän opetussuunnitelman sisällöt tarkentuvat koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa. Vantaan musiikkiluokat toteuttavat kuntakohtaista tuntijakoa ja tämän opetussuunnitelman vahvistaa opetuslautakunta. (Simonkallion koulun Internet-sivut.) Hyttinen (2012) kertoo musiikkiluokan opetussuunnitelman olevan yleensä koulukohtainen.

Peruskoulun musiikinopetuksessa pyritään synnyttämään oppilaan mielenkiinto musiikkia kohtaan, ja oppilasta autetaan myös löytämään musiikista omat mielenkiinnon kohteensa. Opetuksen tehtävänä on lisäksi rohkaista oppilasta musiikilliseen toimintaan ja tarjota musiikillisen ilmaisun välineitä. Myös oppilaan musiikillista ymmärrystä halutaan lisätä esimerkiksi kulttuurillisen tietämyksen osalta. Musiikkiin liittyy aina oma henkilökohtainen kokemus ja tieto. Tämän vuoksi kaikki kokevatkin musiikin eri tavalla. Oppitunneilla musiikin kuuntelun ei tulisi olla pelkkää kuuntelua, vaan sillä pitäisi pyrkiä saavuttamaan korkeampia päämääriä, kuten merkityksellisiä kuuntelukokemuksia ja tunteiden reflektointia. Peruskoulun musiikinopetuksen tavoitteena on antaa oppilaalle ainekset oman musiikillisen identiteetin muodostamiseen ja tätä kautta myös arvostavan ja kiinnostuneen asenteen erilaiseen musiikkiin. Kokonaisvaltaisen ilmaisun kehittämistä pyritään tukemaan oppiaineiden tiiviillä integroimisella. (POPS 2004.)

Leutonen (2012) kuvailee musiikkiluokan opetussuunnitelman tuntijakoa seuraavalla tavalla:

Musiikkia on n 2h viikossa enemmän. Musiikkiluokan opettaja voi myös muuttaa tunteja niin, että musiikki on osa muitakin oppiaineita. Laulaa ja soittaa voi monen aineen tunnilla.

Lintamo (2012) kertoo, että tavallisilla luokilla työtä tehdään musiikin tunneilla yhden tai kahden viikkotunnin puitteissa. Oppilaiden erilaiset musiikilliset taidot tulee ottaa huomioon. Vuosiluokilla yhdestä kahteen tekemisen painotus on leikkimisessä, laulamissa, soittamisessa ja tanssimisessa. Teorian perusteita on jonkin verran. Kolmannella luokalla aloitetaan nokkahuilun soiton opiskelu, musiikkitieto sekä soitintietous. Soittaminen, laulaminen ja tanssiminen jatkuvat kuten aikaisemmilla luokkatasoilla. Musiikkiluokilla sisällöt ovat laajempia. Opiskellaan musiikkitietoutta, teoriaa, tanssia ja bänditoimintaa, sekä tehdään musiikkinäytelmiä ja esiinnyttään. Myös kuorotoiminta ja orkesterisoitto kuuluvat musiikkiluokan toimintatapoihin. Lintamo kertoo painottavansa aina toiminnallisuut-

ta.

Vuosiluokilla 1–4 musiikinopetus on leikinomaista ja kokonaisvaltaista toimintaa. Erilaiset äänimaailmat, oman mielikuvituksen sekä tunteiden ja ajatusten ilmaisu ovat keskeisessä roolissa. Musiikinopetuksen erilaisilla toimintatavoilla autetaan lasta ilmaisemaan itseään niin yksin kuin ryhmässäkin. Ryhmässä toimiminen kehittää lapsen sosiaalista tilannetajua, kun taas yksilötyöskentely musiikissa auttaa itseilmaisun kehittämisessä ja lisää esiintymisvarmuutta. Oppilaan musiikillista kekseliäisyyttä halutaan tukea ja kehittää. Oman maan ja muiden kulttuurien musiikillista tietämystä pyritään lisäämään laulamalla, soittamalla, kuuntelemalla sekä musiikin teorian kautta. Musiikin elementteihin eli rytmiin, melodiaan, harmoniaan, dynamiikkaan, sointiväriin ja muotoon liittyvää peruskäsitteistöä harjoitellaan musisoinnin, kuuntelun, liikunnan ja musiikillisen keksinnän yhteydessä. (POPS 2004.)

Vuosiluokilla 5–9 musiikin opetuksessa tavoitteena on jäsentää musiikillisia kokemuksia ja musiikillista maailmaa. Tärkeänä sisältönä on myös musiikin käsitteiden ja merkintöjen opiskelu musisoidessa ja musiikkia kuunneltaessa. Oppilas rakentaa keksinnän kautta luovaa suhdettaan musiikkiin ja sen eri ilmaisukeinoihin. Oman äänenkäytön kehittäminen on myös olennaista. Musiikin elementtien osaamista laajennetaan niitä ilmaisevien merkintöjen ja käsitteiden käyttöön. Yhteissoittotaitoa hiotaan monipuolisen eri kulttuureja ja musiikkityylejä edustavan ohjelmiston keinoin. Musiikillisen kekseliäisyyden tukeminen jatkuu omien musiikillisten ideoiden kokeilemisena. Tällaista toimintaa voivat olla esimerkiksi improvisointi laulaen tai soittaen, musiikkiteknologian hyödyntäminen ja säveltäminen. (POPS 2004.)

Musiikkiluokkien musiikinopetussuunnitelma pitää periaatteessa sisällään kaikki samat tavoitteet ja sisällöt, kuin tavallisenkin luokan musiikinopetussuunnitelma. Kuitenkin tavoitteet ja sisällöt ovat musiikkiluokilla vielä laajempia ja yksityiskohtaisempia. (Hyttinen 2012.) Erityisesti oppilaan harrastuneisuus pyritään hyödyntämään ja tuomaan esiin. Oppilaalle halutaan antaa mahdollisuus omien taitojensa ja tietojensa kehittämiseen. Oppilaat valitaan musiikkiluokille pääsykokeen perusteella, joten heidän lähtötasonsa on tavalliseen luokkaan verraten korkeampi, mikä mahdollistaa monipuolisemman opetuksen. Opetuksen sisältöjä pystytään käymään läpi yksityiskohtaisemmin ja laajemmin. Oppilaiden keski-

määräistä korkeampi taitotaso mahdollistaa vaikeamman ohjelmiston opettelun. Opettajan on myös helpompi keksiä musiikkiluokalle materiaalia, sillä oppilasryhmä on taitotasoltaan homogeenisempi, kuin tavallisella luokalla. Kaikilta musiikkiluokalle pyrkineiltä oppilailta löytyy yleensä kiinnostus ja motivaatio musiikkia kohtaan. Usealla heistä on myös harrastustaustaa. Tavallisella luokalla saattaa löytyä musiikillisesti hyvinkin lahjakkaita lapsia, mutta joukossa on usein myös niitä, joita musiikki ei kiinnosta lainkaan. Opettajan on tällöin vaikeampaa tukea ja huomioida kaikkien luokalla olevien osaamista ja opetukseen osallistumista. Musiikillisesti lahjakkaat saattavat turhautua, koska eivät välttämättä saa tasoistaan opetusta ja materiaalia. Opettajan on keskityttävä aivan musiikin perusteisiin, jotta kaikki oppilaat saisivat opetussuunnitelman mukaiset perustiedot ja taidot. (Savonlinnan Opettajankoulutuslaitoksen musiikin pedagogiikan demot 2011–2012.)

3.5 Musiikinopettajuus

Haastattelemamme musiikkiluokkien opettajat olivat harrastaneet musiikkia lähes koko elämänsä ajan ennen musiikinopettajaksi ryhtymistä. He kertoivatkin, että musiikkiluokan opettajaksi hakeutuminen tuntui luonnolliselta jatkumolta musiikkiharrastuksille. (Leutonen & Lintamo 2012.)

Vuorovaikutus oppilaan ja opettajan välillä on koulunkäynnin onnistumisen ja oppilaan persoonallisuuden kehittymisen kannalta oleellista. Opettaja vaikuttaa lapsen lähipiiriin ja kavereiden ohella lapsen minäkäsityksen muotoutumiseen sekä lapsen kokonaisvaltaiseen kehitykseen. (Tulamo 1993, 101–102.)

Haastattelemamme musiikkiluokan lehtorit Lintamo ja Hyttinen antoivat toisistaan eroavaa tietoa musiikkiluokan opettajan pätevyysvaatimuksista. Lintamo (2012) kertoo, ettei hänen tietääkseen opettajankoulutuslaitoksen musiikin erikoistumisopintoja tarvita, mikäli vaatimukset ovat entisellään. Lintamo kertoo omasta koulutustaustastaan:

Omalta kohdaltani voin sanoa, että musiikkiopiston piano- ja poikkihuiluopinnot, teoria- ja säveltapailuopinnot, sekä soittaminen orkesterissa, kuin myös orkesterin kapellimestarina toimiminen sekä kuorolaulaminen ja yksityislaulutunnit ovat olleet

oma korkeakouluni. Se, mitä matkan varrella olen kaivannut, ovat kitara, basso- ja rumpuopinnot.

Hyttinen (2012) taas painottaa opettajankoulutuslaitoksen merkitystä. Alakoulussa musiikkiluokan opettajan tulee olla musiikkiin erikoistunut luokanopettaja. Yläkoulussa tarvitaan musiikin aineenopettajan pätevyys.

Soittotaito on kaiken a ja o (piano no1), muista soittimista saa BONUSIA. Laulutaito ja oman äänen monipuolinen hallinta, into tehdä ylimääräistä työtä ilman korvausta (harjoittelu kouluajan ulkopuolella, sovitus tko mitä ihmeellisimmille kokoonpanoille, keikkoja omalla ajalla...) Tämä homma on tietyille ihmistyyppille rakennettu, täytyy löytyä luovaa hulluutta ja talkoohenkeä. (Lintamo 2012.)

Pitää osata normaalin ryhmähallinnan lisäksi paljon enemmän. Pianonsoittotaito ja eri soitinten tuntemus ja sekä klassisen että bändisoittimien tuntemus on eduksi, jotta osaa ohjata oppilaita. (Leutonen 2012.)

Perinteisesti musiikinopettaja on nähty musiikin eksperttinä ja ainoastaan musiikinopettajana. Nykyään kasvatustieteellinen näkökulma opettamiselle on erilainen. Perinteinen musiikinopetus tähtää kouluissa lähinnä teoreettisen tiedon ja soittotekniikoiden tarjoamiseen oppilaille sekä virheettömän suorituksen tavoittelemiseen. Musiikillisen tiedon ja taidon jakaminen nähdään siis perinteisessä musiikinopetuksessa keskeisenä. Nykyisen kasvatustieteen mukaan oppijan oma persoona huomioidaan opetuksessa, ja sitä pyritään kehittämään sen hetkessä elämäntilanteessa sekä sosiaalisessa ympäristössä oppilaan arvot ja tavoitteet huomioiden. Aikaisemmat tiedot, taidot ja kokemukset huomioidaan myös olennaisena osana oppilaan kokonaismusiikillista kehitystä. Mikäli oppilaan persoonaa ja henkilökohtaisia ominaisuuksia ei huomioida opetuksessa, johtaa se helposti motivaation heikentymiseen ja tätä kautta esimerkiksi häiriökäyttäytymiseen oppitunnilla. (Anttila 2004, 19.)

Kysyimme Lintamolta (2012) hänen omia mietteitään ja kokemuksiaan musiikkiluokan opettajana toimimisesta. Hänen innostuneisuutensa näkyy selvästi hänen vastauksessaan:

Kuules, siihen ei tää paperi, eikä mun aikani tällä kertaa riitä kertomaan niin kuin pitäisi. Lyhyesti ja ytimekkäästi; projektit ovat varmaan se painavin syy, että yleensä enää olen opettajana. Mun mukuloita (lue entisiä oppilaita) on maailmalla alun kolmatta sataa ja yllättävän moni toimii muusikkona tai opettajana. Mutta mukavinta on

kuulla niiden jutustelua, jotka ovat saaneet musiikista elämänsä rikastuttavan osatekijän ihan harrastuspohjalta. Silloin sitä kokee onnistuneensa työssään. Paljon se ottaa, mutta sitä ei voi millään mittarilla mitata, kuinka paljon se on antanut mulle. Yhteinen tekeminen, yhteen hiileen puhaltaminen, onnistumisista iloitseminen; ne hetket kantavat silloinkin, kuin normaalissa opetustyössä tökkii syystä tai toisesta.

Haastattelemamme musiikkiluokkien opettajat vaikuttavat erittäin tyytyväisiltä työhönsä. Leutosen (2012) mielestä musiikkiluokan opettajan työ on mukavaa ja se antaa paljon mahdollisuuksia aina konserttien suunnittelusta musikaalien tekoon. Musiikkiluokkien ohjaaminen tuo Leutosen sanojen mukaan lisää väriä koulutyön arkeen. Hyttinen (2012) kokee musiikkiluokan opettajana toimimisen antoisana, mutta samalla haastavana. Työtä riittää paljon, sillä jokaiselle luokalle on suunniteltava ja sovitettava oma ohjelmisto luokan kokoonpanosta riippuen. Musiikkiluokan opettajan on hallittava sovittaminen eri soittimille, ja laajan ohjelmiston tunteminen on lähes välttämätöntä.

Lintamo (2012) onnistuu kiteyttämään musiikkiluokan opettajan työn mielekkyyden yhteen hienoon lauseeseen:

Enpä voisi kuvitella tekeväni muunlaista opetyötä!

3.5.1 Opettaja musiikinopetuksen suunnittelijana

Suunnittelu on kaiken tavoitteellisen toiminnan pohja. Suunnittelulla pyritään löytämään tehokkaita keinoja ja oikeita toimintatapoja tilanteita ennakoiden. Suunnittelu nähdään jatkuvana prosessina, ja sitä tulisi tietyin aikavälein tarkistaa. Syntynyt suunnitelma ei ole kuitenkaan prosessin lopputulos, vaan se elää prosessin mukana, ja sitä voi joutua muokkaamaan monestikin. Suunnittelu toimii myös perusedellytyksenä arvioinnin suorittamiselle. Yhteiskunnallisen kehityksen kannalta opetustyön suunnittelun ja toteutuksen seuranta on merkittävää. Opetussuunnitelma toimii koulun toiminnan pohjana ja perustana, ja se sisältää kaikki tavoitteet suunnitelmien toteuttamiseksi. Opettajan on kuitenkin opetussuunnitelman ohella tehtävä paljon käytännön sovellustyötä. Oppituntia tai oppijaksoa suunniteltaessa on otettava huomioon erilaisia seikkoja: oppilaiden kehitys- ja ikätaso, käytettävissä olevat opetus- ja oppivälineet, opetukselle varattu aika työjärjestyksessä sekä

musiikin opetustila ja sen sijainti. Myös se, kuinka oppilaiden oppimistuloksia voidaan jakson päätyttyä arvioida, tulee miettiä etukäteen. (Linnankivi, Tenkku & Urho 1988, 230–232.)

Musiikintunneilla läpikäytävän oppiaineksen tulisi integroitua aiemmin opittuihin asioihin. Näitä jo opittuja asioita kerrataan uusilla vaihtelevilla työtavoilla. Musiikinopettajan tulisi suunnitella tuntinsa niin, että ne tarjoavat oppilaille mahdollisuuden toiminnallisuuteen, aktiivisuuteen sekä omaan ajatteluun ja oivaltamiseen. Musiikin oppimateriaali on tärkeä pohja musiikin tunneilla, mutta ei itse tarkoitus. Opettajan onkin tunnettava käyttämänsä oppimateriaali hyvin, jotta hän osaa arvioida, mikä materiaaleissa on keskeistä tietoa. Opettajan olisi hyvä käyttää oppimateriaaleja apuvälineenä luovan työn suunnittelussa. (Linnankivi, Tenkku & Urho 1988, 232.)

Kysyimme haastattelemltamme musiikkiluokan opettajilta, kuinka suuri vapaus heillä on suunnata musiikkiluokan toimintaa. Lintamo (2012) kertoo, että hänellä on täysin vapaat kädet työnsä suhteen. Musiikillinen näyttämöilmaisuus on hänelle tärkeä musiikin toteutustapa, joten sitä tehdään hänen luokallaan paljon. Toki muitakin musiikin toimintatapoja käytetään. Lintamo lisää leikkisästi, että Opetussuunnitelman perusteitakin selaillaan aina silloin tällöin. Leutonen (2012) toteaa, että rehtorin ja koulun tuki vaikuttavat paljon musiikkiluokan opettajan vapauksiin toteuttaa työtään. Yleisesti ottaen musiikkiluokan opettajalla on kuitenkin mahdollisuus melko vapaaseen toimintaan. Hyttinen (2012) on samaa mieltä Lintamon ja Leutosen kanssa musiikkiluokan opettajan vapauksista.

Opettajan opetuksen perustaksi valitsema musiikki vaikuttaa todella paljon oppilaiden musiikilliseen maailmankuvaan, asenteisiin ja musiikkiarvoihin. Vaikka opetussuunnitelman mukaan erilaista musiikkia tulisikin läpikäydä musiikin oppitunneilla tasaisesti, on muistettava, että opettaja on myös oma persoonansa ja hänen mieltymyksensä vaikuttavat hänen työhönsä. Hän siis tekee ratkaisut siitä, minkälaista musiikkia oppitunneilla painotetaan. Opettajan ja oppilaiden musiikkimakujen välille tulee pakostikin silloin tällöin ristiriitoja. Musiikinopettajan eräs tehtävä onkin tutustuttaa oppilaat myös sellaiseen musiikkiin, joka ei ole heille ennestään tuttua tai välttämättä edes mieleistä. Oppilaalle on hyväksi joutua tilanteisiin, joissa hän joutuu arvioimaan uudelleen musiikkiskeemojaan ja prosessoimaan mietteitään. Tässäkin suhteessa on huomioitava vallitseva musiikkikulttuuri sekä oppilai-

den mieltymykset musiikin suhteen. On vaarana, että lapsi alkaa nähdä musiikin negatiivisena, mikäli kaikki opetus pohjautuu hänelle täysin vieraaseen musiikkiin. Lapsen musiikkiskeemojen kehittymisen ja mahdollisesti koko hänen musiikillisen tulevaisuutensa kannalta on opettajan tekemillä musiikkivalinnoilla erittäin suuri merkitys. (Juvonen & Anttila 2003, 181–182.)

Musiikinopettajalla on suuri rooli oppituntien suunnittelemisen lisäksi myös yleisen koulutyön suunnittelussa ja järjestämisessä. Yleinen koulutyö käsittää muun muassa päivän-avauksia, erilaisia koulun juhlia ja tapahtumia, kerhotoimintaa, opintokäyntejä ja konsertteja. Musiikinopettajan tehtäviin kuuluu myös koulun oppilaiden ohjaaminen yleiseen suunnitteluun sekä tapahtumiin osallistumiseen. Tällä on iso merkitys oppilaiden opiskelumotivaation syntymisessä ja ylläpitämisessä. (Linnankivi, Tenkku & Urho 1988, 231.)

3.5.2 Opettaja musiikin oppimisen arvioijana

Arvioinnin tehtävänä on auttaa ja tukea oppilaan oppimista ja opiskelua. (Linnankivi, Tenkku & Urho 1988, 231.) Arvioinnin avulla saadaan kerättyä ja tulkittua systemaattisia havaintoja oppilasta koskien sekä tarkistettua opetuksen tavoitteiden toteutumista. Optimaalisessa tilanteessa opiskelu ja opetus liittyvät saumattomasti toisiinsa. Tällöin arviointi kohdistuu oppimisen lisäksi opetukseen. Yleensä oppilasarvostelu tarkoittaa arvosanan antamista. Arviointi tulisi kuitenkin suorittaa koko prosessia silmällä pitäen. Tässä korostuu erityisesti oppilaan oma henkilökohtainen kasvu ja kehitys prosessin aikana. Arvioinnin rooli onkin kehittymässä nykyaikana prosessikeskeisemmäksi. (Apajalahti 1996, 15–16.)

On vaikeaa määritellä tarkasti ja yksityiskohtaisesti musiikinopetuksen tavoitteita ja oppisisältöjä ja arvioida oppimistuloksia. Musiikin oppimisen ajatellaan näkyvän ulkoisena taitavana suorittamisena ja laadukkaana ilmaisuna, joita ulkopuolinen henkilö voi arvioida. Erilaisilla testeillä ja tutkinnoilla voidaankin selvittää opittujen tietojen ja taitojen määrää ja tasoa. Sen sijaan on vaikeampaa tutkia opiskelun ja oppimisen kvalitatiivisia tekijöitä. (Anttila 2004, 113.)

Opettajan täytyy tehdä jatkuvaa arviointia musiikkia opettaessaan. Opetussuunnitelman tunteminen on ehto arviointia suorittaessa. Arviointi on yhteydessä opetuksessa käytettävän opetus- ja oppimateriaalin, työtapojen sekä oppisisältöjen että opetuksen tavoitteiden määrittämiseen. Musiikin opetuksessa on pyritty lisäämään oppilaan itsearviointia. Viime aikoina on alettu korostaa myös oppilaan harrastuneisuutta musiikin parissa. Näyttäisi siltä, että musiikin arvosanalla olisikin yhteyttä oppilaiden asenteisiin musiikin harrastamisessa. Arvosanalla on merkitystä myös pyrittäessä musiikkioppilaitoksiin tai ammattiuralle. Pelkkä arvosana ei kerro paljoakaan oppilaan musiikillisesta osaamisesta ja harrastuneisuudesta. Opettaja voi lisäksi antaa erillisen todistuksen musiikillisesta aktiivisuudesta. Tällaista aktiivisuutta edustavat esimerkiksi osallistuminen musiikkikerhoon tai kuoro- ja bänditoimintaan. (Linnankivi, Tenkku & Urho 1994, 235–240.)

Musiikkisuoritusten arvioiminen ei ole helppoa. Numeerinen arviointi vaikeuttaa sitä jo entisestään. Sanallinen arviointi voisikin ehkä olla varteenotettava vaihtoehto. Musiikin arvosanaa annettaessa tulee pohtia monia eri tekijöitä, jotka syntyvät opetukselle asetetuista tavoitteista, oppilaiden asenteista, sekä oppimistuloksista ja ympäristötekijöistä. Opettajan valitessa oppilaalle lopullista arvosanaa, on aina painotettava hänen parasta osaamisaluettaan. Arvosana perustuu aina näyttöön, jonka oppilas on kouluympäristössä musiikintunneilla taidoistaan antanut. Vaikka oppilas harrastaisi koulun ulkopuolella paljon musiikkia, mutta on koulun musiikintunneilla passiivinen, ei oppilaalle voi antaa kiitettävää arvosanaa. Oppilaan musiikillista osaamista arvioitaessa on huomioitava oppilaiden musiikilliset valmiudet ja niiden kehittyminen sekä hänen viriketaustansa ja kehitystasonsa. Opettajan olisi hyvä muistaa musiikin arvioinnissa inhimillisyyys. (Linnankivi, Tenkku & Urho 1994, 235–240.)

3.6 Arviointi musiikkiluokilla

Nykykäsityksen mukaan arvioinnin tärkein tehtävä on tukea oppimista. Parhaimmillaan arviointi on osana opetusta. Oppilaalle onkin tärkeää saada todenmukaista ohjaavaa informaatiota omasta oppimisestaan sekä edistymisestään. Tämän tiedon perusteella hän voi ohjata omaa opiskeluaan haluamaansa suuntaan sekä mahdollisesti muuttaa omia oppi-

misstrategioitaan. Arviointi on tärkeää myös opettajalle. Hän tarvitsee tietoa muun muassa oppilaan lähtötasosta pystyäkseen suunnittelemaan opetusta. Toisaalta opettaja saa oppimistuloksia seuraamalla tietoa siitä, ovatko hänen opetusmetodinsa tuottavia. Myös vanhemmille arvioinnista saatava tieto on tärkeää. Saadessaan tietoa lapsensa kehitymisestä opinnoissa, he voivat tarvittaessa ohjata lasta oikeaan suuntaan ja kannustaa häntä. (Anttila & Juvonen 2002, 152.)

Opetushallitus antaa ohjeet musiikkia tehostetun opetussuunnitelman mukaan opiskelevien oppilaiden arvioinnista. Musiikkiluokalla oppilaan arviointi painottuu musiikinopetuksen tiedollisiin ja taidollisiin tavoitteisiin. Keskeisiä arvioinnin kohteita ovat myös oppilaan monipuolinen musiikillinen osallistuminen ja toiminta koulussa. (Simonkallion koulun Internet-sivut.)

Musiikkiluokan oppilaan arvioinnin kohteena ovat muun muassa laulu- ja soittotaidon kehittyminen yksin ja ryhmässä, muoto- ja tyyli- ja rytmi- ja melodiata- jun kehittyminen. Lisäksi arvioidaan oppilaan luovuuden kehittymistä erilaisissa musiikki- toiminnoissa sekä musiikillisen muistin kehittymistä. Arvosana ei välttämättä koostu kaikkien näiden osa-alueiden keskiarvosta, vaikka kaikkia alueita arvioidaankin. Oppilaan parasta osaamisaluetta voidaan erityisesti painottaa. (Vantaan musiikkiluokkien ainekohtainen opetussuunnitelma 2012.)

Musiikkiluokalla ja tavallisella luokalla opiskelevien oppilaiden arvosanat eivät ole toisiinsa verrannollisia. Usein todistukseen lisätäänkin erillisten huomautusten kohtaan merkintä siitä, että oppilas on käynyt musiikkiluokan. Oppilaalle voidaan myös antaa erillinen musiikkiluokkatodistus peruskoulun päätyttyä. (Kouluhallitus 1987, 60.) Opetuslautakunnan vahvistaman kaavan mukaan laadittu musiikkiluokkatodistus saadaan 9. luokan päätyttyä päättötodistuksen liitteenä. Todistuksesta löytyy eriteltynä oppilaan tiedot ja taidot soitossa, laulussa ja musiikkitietoudessa. Arviointi toteutetaan sanallisesti asteikolla tyydyttävä, hyvä, kiitettävä ja erinomainen. Todistuksessa kerrotaan myös oppilaan osallistumisesta koulun musiikkitoimintaan, kuten laulu- ja soitinyhtyeisiin, luokkaorkesteriin, luokkakuo- roon, koulun kuoroon ja orkesteriin. Mikäli oppilas on osallistunut solisti- ja säestystehtä- viin tai suorittanut musiikkitiedon peruskurssin hyväksytysti, on tästä todistuksessa eri- tyismaininta. (Simonkallion koulun Internet-sivut.)

4 MINÄ JA MUSIIKKI

Musiikkiin ja minuuteen liittyy useita käsitteitä. Tämän pro gradu – tutkimuksen yhteydessä käsittelemme kahta käsitettä: musiikillista identiteettiä ja musiikkisuhdetta.

4.1 Musiikillinen identiteetti

Identiteetin mielletään yksilötasolla tarkoittavan sitä, kuka ihminen ajattelee olevansa, miten ja millaiseksi hän kokee itsensä sekä mihin hän uskoo ja mitä hän tekee. Monet tekijät muovaavat identiteettiä. Tällaisia tekijöitä voivat olla muun muassa ystävät, perhe, työpaikka tai koulu. Ihmisten, erilaisten käytäntöjen ja instituutioiden keskinäinen vuorovaikutus vaikuttavat identiteetin syntyyn. Identiteettiä ei siis pidetä synnynnäisenä ja sisäisenä ominaisuutena. Identiteetit eivät koskaan ole pysyviä ja täydellisiä, vaan niillä on tapana muuttua ajan kuluessa. (Saaristo & Jokinen, 2004, 137.)

On olemassa lukuisia erilaisia identiteettejä. Voidaan puhua esimerkiksi kansallisista, etnisistä, paikallisista, yksilöllisistä tai sukupuoli-identiteeteistä. (Saaristo & Jokinen 2004, 136.) Tutkimuksessamme tarkastelemme identiteettiä musiikin näkökulmasta. Puhutaan musiikillisesta identiteetistä. Musiikin merkitys ihmisille vaihtelee merkityksettömämmästä suhtautumisesta erittäin suureen omistautuneisuuteen. Musiikilla on siis suurempi tai pienempi rooli ihmisen identiteetissä. (Hargreaves et al. 2002, 15.)

Musiikillisen identiteetin muodostuminen kuuluu erottamattomana osana kokonaisvaltai-

seen lapsen kasvuun ja kehitykseen. Apuna tässä ovat moninaiset musiikin perustiedot ja taidot, eli niin kutsuttu musiikillinen perussivistys, mihin jokainen peruskoululainen on opetussuunnitelman perusteella oikeutettu. (Kosonen 2009, 159.)

Lasten musiikillinen identiteetti alkaa kehittyä 7-12 ikävuoden välillä riippuen siitä, millaisen musiikkitoiminnan parissa lapsi on kasvanut. Lasten identiteetit, sisältäen musiikilliset identiteetit, rakentuvat vuorovaikutuksessa vertaisryhmään. Itsensä vertaaminen muihin jatkuu aikuisuuteen asti. (Hargreaves et al. 2002, 15.)

Musiikki ei ole ainoastaan tunteiden jäsentämiskanava itselle, vaan musiikin avulla voidaan ilmentää itseä ja omia henkilökohtaisia ominaisuuksiaan muille ihmisille (Hargreaves et al. 2002, 1). Nuoren elämässä tapahtuu paljon muutoksia, jonka vuoksi kokemus omasta identiteetistä on usein epävarma. Nuori saa musiikin kautta mahdollisuuden yksityiseen ja omassa rauhassa tapahtuvaan muuttuvan minuuden pohdiskeluun. Nuori voi heijastaa musiikkiin kokemuksia ja merkityksiä, jotka liittyvät hänen minuuteensa. Musiikki tukee identiteetin rakentamisen lisäksi olemassa olevan identiteetin vahvistamista, ilmaisemista ja esiintuomista. (Saarikallio 2009, 224.)

Hargreaves tutkimusryhmineen (2002, 11) toteaa, että jokaisella ihmisellä on mieltymyksensä musiikin suhteen huolimatta musiikillisista taidoista tai tietämyksestä. Harva voi väittää, ettei musiikki kosketaisi millään tavalla tai sisältyisi elämään missään muodossa. Musiikillisen identiteetin yhteydessä kuullaankin usein puhuttavan musiikkimausta, joka saattaa määritellä paljonkin sitä, millaiseksi henkilö kokee itsensä. Tämä on tavallista etenkin nuorten keskuudessa. Musiikkimaun nähdään olevan sidoksissa esimerkiksi henkilön ikään, musiikillisen koulutuksen tasoon ja kulttuuriin. Musiikilla voi olla hyvinkin lyhytkestoisia ja muuttuvia vaikutuksia elämässämme. Toisaalta taas sillä voi olla erittäin syviä vaikutuksia uskomuksiimme ja käyttäytymiseemme.

Musiikki toimii niin sanottuna ”peilinä”, josta henkilö voi peilata omaa minuuttaan. Musiikki auttaa identiteetin rakentamista jokapäiväisessä elämässä. Musiikin avulla voidaan myös palauttaa mieleen muistoja ja tällä tavoin rakentaa omaa identiteettiä. (DeNora 2000, 63, 70.)

4.2 Musiikkisuhde

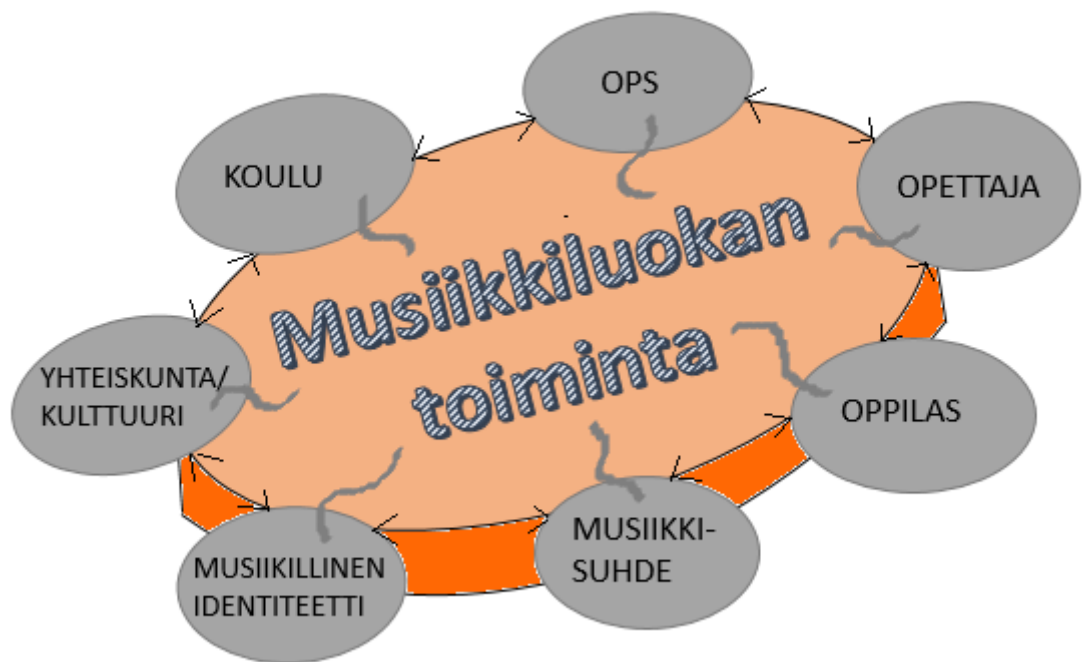
Jokaiselle ihmiselle kehittyy elämän aikana omanlainen suhde musiikilliseen äänimaailmaan henkilökohtaisen kehityksen ja ympäristön musiikkikulttuurin myötä (Lilja-Viherlampi 2011, 5). Musiikkisuhteeseemme jää väistämättä jälki niin onnistuneista kuin epäonnistuneistakin kokemuksista musiikkikasvatuksen parissa. Musiikkisuhde heijastaa jokaisen ihmisen henkilökohtaista sisäistä minuutta ja antaa paljon tietoa ihmisen elämänsenteesta. Aiemmat tilanteet, joissa ihminen ja musiikki ovat olleet vuorovaikutuksessa, heijastuvat musiikkisuhteesta. Musiikin ilmaisu- ja vuorovaikutusmahdollisuuksista tai niiden puuttumisesta kertovat musiikkiin liitetyt mielikuvat. (Lehtonen 2004, 17–18.)

Yksi tärkeistä koulun musiikkikasvatuksen tehtävistä on motivoida oppilaita omatoimiseen musisointiin sekä kannustaa heitä aktiiviseen musiikkisuhteeseen. Näihin tehtäviin velvoittaa myös peruskoulun (2004) sekä lukion opetussuunnitelman perusteet (2003). Ennen kaikkea musiikinopettajalla on suuret vaikutusmahdollisuudet. Koulun tavoitteena on muodostaa oppilaalle positiivinen musiikkisuhde ja kiinnostus musiikkiin harrastuksena. Tärkeää olisi myös, että tällainen suhde musiikkiin säilyisi vielä kouluajan jälkeenkin. (Kosonen 2009, 157.)

Lapsen ja nuoren normaalille kehitykselle on ominaista spontaani kokeilunhalu ja uteliaisuus. Ajan kuluessa mieluisat, sopivan haasteelliset ja eniten motivoivat harrastukset valikoituvat osaksi lapsen elämää vähemmän kiinnostavien harrastusten jäädessä pois. Vaikkei tavoitteellinen musiikin opiskelu vielä pieniä lapsia jaksaisikaan kiinnostaa, niin kuitenkin monella kouluikäisellä nuo mieluisat harrastukset liittyvät musiikkiin. Esimerkiksi soitto-tuntien lopettaminen lyhytkestoisen kokeilun jälkeen ei välttämättä tarkoita, että soittaja suhtautuisi negatiivisesti musiikkiin ja sen harrastamiseen, vaan soittaminen voi jäädä tar-koituksenmukaisesti satunnaiseksi ajanviettotavaksi. Usein epämuodollisen harrastamisen-kin kautta positiivinen suhtautuminen ja perusasenne musiikkiin säilyvät. On mahdollista, että lapsena opitut taidot ja tiedot toimivat pohjana aikuisiän motivaatiolle musiikin konk-reettista harrastamista, kuten vaikkapa soittamista tai laulamista kohtaan. (Kosonen, 2009, 160–161.)

Esittelemme lukujen 3 ja 4 pohjalta kehittelemämme musiikkiluokkatoiminnan tamburiini, joka pyrkii havainnollistamaan ja kiteyttämään tiivistetysti ne osaset, joista musiikkiluokkatoiminta rakentuu.

KUVA 2. Musiikkiluokkatoiminnan tamburiini



Yhteiskunta ja kulttuuri ovat konkreettisesta musiikkiluokkatoiminnasta katsottuna ehkä etäisin vaikuttaja, mutta ne tuovat musiikkiluokkatoimintaan vaikutteita kulttuurissa yleisesti vallitsevista musiikin piirteistä ja ominaisuuksista. Yhteiskunta ja kulttuuri määrittelevät koululle arvot ja normit, joiden mukaan toimitaan. Koulu muokkaa näiden arvojen ja normien pohjalta rakennettua opetussuunnitelmaa koulun oman toimintakulttuurin mukaiseksi. Opettaja toimii opetussuunnitelman toteuttajana soveltaen sen sisältöjä käytäntöön. Opettajan tehtävänä on pyrkiä suunnittelemaan ja toteuttamaan opetustaan parhaansa mukaan niin, että oppilaat saavuttaisivat opetussuunnitelmassa määritellyt tavoitteet. Oppilas on siis tiiviissä vuorovaikutuksessa opettajan kanssa koulun arjessa. Oppilaalla on usein jo musiikkiluokalle tultaessa jonkinlainen musiikkisuhde. Musiikkisuhde taas vaikuttaa musiikillisen identiteetin muodostumiseen. Musiikillinen identiteetti on kytköksissä yh-

teiskuntaan ja kulttuuriin, sillä se musiikki, mitä ihmiset kuuntelevat ja kuluttavat, vaikuttaa siihen, minkälaista musiikkia tuotetaan.

Musiikkiluokkatoiminnan tamburiinin lautaset ovat kytköksissä toisiinsa myös vastakkaiseen suuntaan ajateltuna. Esimerkiksi musiikkisuhde näkyy oppilaan käyttäytymisessä ja suhtautumisessa musiikkia kohtaan. Oppilas välittää opettajalle omia käsityksiään ja toiveitaan musiikin suhteen koulussa. Opettaja taas voi ottaa huomioon oppilaan mieltymykset opetusta suunnitellessaan. Opettaja voi vaikuttaa myös koulunsa opetussuunnitelman kehittämiseen. Opetussuunnitelma määrittelee ne asiat, mitä koulussa opiskellaan ja miten siellä toimitaan. Koulu valmistaa lapsia aktiivisiksi ja osaaviksi yhteiskunnan jäseniksi. Yhteiskunta ja kulttuuri ovat vahvoja taustavaikuttajia sille, minkälainen musiikillinen identiteetti ihmisille muodostuu ja minkälainen musiikki miellyttää korvaa. Musiikillinen identiteetti ja musiikkisuhde ovat kytköksissä toisiinsa. Jos ihmisellä on vahva ja aktiivinen musiikillinen identiteetti, suhtautuu hän luultavasti positiivisesti musiikkiin ja kokee sen itselle läheiseksi asiaksi.

Vaikka tamburiinikuvion voi ajatella kehänä, jossa vierekkäiset osatekijät ovat kytköksissä keskenään, vaikuttavat kaikki tekijät kuitenkin toisiinsa. Jos ajatellaan oikeaa tamburiinia, se tarvitsee parhaalla mahdollisella tavalla soidakseen kaikki lautasensa. Jokainen lautanen siis vaikuttaa ääneen, joka tamburiinista lähtee. Jos yksikin lautanen puuttuu tai on epäkunnossa, on tamburiinin ääni heti erilainen. Mikäli useampi lautanen on rikki, on mahdollista, ettei tamburiinia voida soittaa ollenkaan. Kaikkien lautasten puuttuessa ei tamburiinia voida enää kutsua tamburiiniksi. Musiikkiluokkatoiminta on monen eri tekijän muodostama kokonaisuus, joka toimiakseen parhaalla mahdollisella tavalla vaatii kaikki osatekijät.

5 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Ensimmäinen tutkimuskysymyksemme on: mitkä ovat musiikkiluokalle hakeutumisen taustat ja syyt, sekä miten musiikkiluokkatoiminta vaikuttaa musiikkiharrastukseen, musikaalisuuteen ja luokan sosiaaliseen verkostoon? Alakysymyksiä ovat: minkälainen ryhmähenki musiikkiluokalla vallitsi? Minkälainen rooli musiikkiluokan opettajalla on oppilaan musikaalisuuden ja musiikin harrastuneisuuden kehittämisessä sekä hyvän ryhmähengen ja ilmapiirin muodostamisessa?

Toinen tutkimuskysymyksemme on: kuinka musiikkiluokalla opiskelu vaikuttaa muuhun koulunkäyntiin? Alakysymyksiksi olemme määritelleet: vaikuttaako musiikkiluokkatoiminta muiden oppiaineiden oppimiseen? Ovatko musiikkiluokalla opiskelevat henkilöt musiikkiluokalta lähtiessään eri tasolla muiden oppiaineiden osaamisessa verrattuna tavallisen luokan oppilaisiin? Vaikuttaako musiikkiluokalla opiskelu aikuisiän eri oppiaineiden osaamiseen?

Kolmas tutkimuskysymyksemme on: kuinka musiikkiluokalla opiskelu vaikuttaa lapsen musiikillisen identiteetin ja musiikkisuhteen muodostumiseen ja kehittymiseen? Alakysymyksinä sekä musiikkisuhteelle että musiikilliselle identiteetille ovat: minkälaisia oppilaiden musiikillinen identiteetti ja musiikkisuhde ovat musiikkiluokka-aikoina? Minkälaisia musiikillinen identiteetti ja musiikkisuhde ovat heillä nykyään?

Neljäs tutkimuskysymyksemme on: miten musiikkiluokalla opiskelu vaikuttaa jatko-

opintoihin ja ammatinvalintaan?

Viides tutkimuskysymyksemme on: kuinka musiikkiluokkatoimintaa voidaan kehittää?

Kuudes ja viimeinen tutkimuskysymyksemme on: miten musiikkiluokalla opiskelu vaikuttaa siellä opiskelleiden henkilöiden elämään? Alakysymyksinä esitämme: minkälaisia kokemuksia lapsi on musiikkiluokalla opiskellessaan saanut? Minkälaiset hetket jäävät parhaiten mieleen musiikkiluokalla opiskelusta? Liittyykö musiikkiluokalla opiskeluun negatiivisia kokemuksia? Kuudes tutkimuskysymyksemme on laajin. Muutkin viisi tutkimuskysymystämme pyrkivät selvittämään musiikkiluokalla opiskelun vaikutuksia elämään.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN JA MENETELMÄLLISET RATKAISUT

6.1 Laadullinen tutkimus

Olemme tehneet pro gradu-tutkimuksemme laadullisin menetelmin, koska mielenkiintomme kohdistuu tutkittavien henkilöiden subjektiivisiin kokemuksiin ja tuntemuksiin musiikkiluokalla opiskelusta. Näitä asioita ei voi määrällisesti mitata, vaan haastatteluiden sanallisesta materiaalista saadaan laadullista aineistoa.

Termillä ”kvalitatiivinen tutkimus” voidaan kutsua tutkimuksia, joiden tutkimustulokset eivät synny tilastollisesti tai muilla määrällisillä keinoilla. Tutkimus voi viitata yksittäisten henkilöiden kokemuksiin, tarinoihin, käytökseen tai suurempiin yleisiin ilmiöihin. (Strauss & Corbin 1990, 17–18.) Laadullinen tutkimus käsittää suuren joukon erilaisia tulkinnallisia tutkimuskäytäntöjä (Metsämuuronen 2006, 83). Termi ”kvalitatiivinen tutkimus” on hämmentävä, koska se voi tarkoittaa eri ihmisille eri asioita (Strauss & Corbin 1990, 18). Kvalitatiivisen tutkimuksen määrittely on myös hankalaa, koska sillä ei ole omaa teoriaa, paradigmaa eikä myöskään täysin omia metodeja (Denzin & Lincoln 2000, 3).

Laadullinen, eli kvalitatiivinen tutkimus, on lähtenyt muotoutumaan pitkälti suhteestaan kvantitatiiviseen, eli määrälliseen tutkimukseen. Kvalitatiivista tutkimusta on verrattu kvantitatiiviseen tutkimukseen, ja sen olemusta on määritelty sen pohjalta, mitä se ei ole. Yksinkertaistettuna voidaan todeta, että ”laadullinen” tai ”kvalitatiivinen” on aineiston tai

analyysin muodon kuvausta ei-numeraalisessa muodossa. (Eskola & Suoranta 1998, 13.)

Laadullista tutkimusta tehdessään tutkija valitsee sellaiset aineistonkeruumenetelmät, joiden avulla hän saa mahdollisimman paljon luotettavaa ja arvokasta tietoa tutkittavasta aiheesta. Tutkija pyrkii selvittämään tutkittavien näkemykset tutkittavista teemoista. Aineistonkeruumenetelmiksi sopivat esimerkiksi tyypillisesti käytetyt havainnointi- ja haastattelumenetelmät. Näiden lisäksi vaikkapa päiväkirjat ja muu arkipäivän elämäntilanteissa syntynyt materiaali, kelpaavat hyvin analysoinnin kohteeksi. (Aaltola & Valli 2001, 68.)

6.2 Otanta

Laadullisessa tutkimuksessa aineistojen koot eivät juurikaan vaihtelee, vaan määrälliseen tutkimukseen verrattuna aineiston koko on suhteellisen pieni tai vähäinen (Tuomi & Sarajärvi 2002, 87). Käytännössä haastateltavia tulee valita sen verran kuin on välttämätöntä, jotta saadaan tutkimuksen kannalta tarpeellinen tieto. Tutkimuksen tarkoitus määrittelee haastateltavien määrän. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 58.) Kvale (1996, 102) kertoo, että usein haastateltavien määrä kvalitatiivisessa tutkimuksessa jää liian pieneksi, tai haastateltavia tulee valittua liikaa. Mikäli haastateltavia on liian vähän, on mahdotonta tehdä tilastollisia yleistyksiä tai havainnoida eroavaisuuksia ryhmien välillä. Liian suuresta joukosta taas ei voida tehdä syvällisiä tulkintoja. Nykyään tavallisin kvalitatiiviseen tutkimukseen valittava haastateltavien määrä näyttäisi olevan Kvalen mukaan 15.

Aineiston tieteellisyyden kriteeri kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei ole sen määrä, vaan sen laatu (Eskola & Suoranta 1998, 18). Koska laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, olisi tärkeää, että tutkimukseen osallistuvat henkilöt, joilta tietoa kerätään, tietäisivät tutkittavasta aiheesta mahdollisimman paljon, tai heillä olisi siitä henkilökohtaista kokemusta. Edellä mainitun perusteella voidaan todeta, että tiedonantajat kannattaisi valita tarkoitukseen sopivasti ja harkitusti. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 87–88.)

Tutkimusta varten tehtävään kyselyyn osallistuvat henkilöt voidaan valita periaatteessa kahdella eri tavalla: satunnaisesti tai ei-satunnaisesti (Metsämuuronen 2006, 45). Tässä pro

gradu-tutkimuksessa käytämme ei-satunnaista otantaa. Käytettäessä ei-satunnaista otantaa on tutkimusraportissa selitettävä, millä perusteilla aineiston valinta ja haastateltavat ovat harkittuja ja kuinka aineisto täyttää kriteerin tarkoitukseen sopivuudesta. Tutkijalle määritellyn sopivuuden kriteerit aiheuttavatkin ongelmia, sillä ne rajoittavat usein tiedonantajien määrää. Raportin lukija arvioi lopulta, kuinka tutkija on harkinnanvaraisuudessa ja aineiston valinnassaan onnistunut. (Tuomi & Sarajärvi 2002,88.)

Ei-satunnaisille otoksille luonteenomaista on, että tutkijan mielenkiinto tietynlaisia henkilöitä kohtaan, tai henkilöiden saatavuus, ohjaa henkilöiden valintaa tutkimukseen. (Metsämuuronen 2006, 45.) Valitessamme oman tutkimuksemme otantaa emme painottaneet henkilöiden persoonallisuutta tai heidän piirteitään, vaan olennaista oli, että henkilöiltä löytyi vähintään kolmen vuoden musiikkiluokkatausta ja he olivat jo täysi-ikäisiä. Määritelimme tämän kriteerin siitä syystä, että haastateltavat olisivat ehtineet opiskella musiikkiluokalla riittävän kauan saadaksemme heiltä luotettavaa ja kokemukseen pohjautuvaa tietoa. Valitsimme tutkimukseemme viisitoista henkilöä, jotka täyttivät kriteerin. Henkilön iällä, sukupuolella, luonteenpiirteillä tai muilla henkilökohtaisilla ominaisuuksilla ei ollut meille merkitystä. Musiikkiluokan käyneitä miehiä löysimme tutkimustamme varten kaksi, naisia oli kolmesta. Haastateltavia oli kymmenestä eri koulusta ja neljältä eri paikkakunnalta.

Harkinnanvaraisesti valittua tutkimusjoukkoa kutsutaan useissa teoksissa nimellä harkinnanvarainen näyte (Tuomi & Sarajärvi 2002, 89). Tätä nimitystä käytetään otoksen sijaan, koska otos viittaa enemmän tilastollisiin otantamenetelmiin (Eskola & Suoranta 1998, 18). Tarkoituksena on pyrkiä ymmärtämään syvällisemmin jotakin tapahtumaa. Tarkoituksena ei ole siis tehdä tilastollisia yleistyksiä, vaan pyritään kehittämään uudenlaisia teoreettisia näkökulmia ilmiöihin tai tapahtumiin ja saamaan uutta tietoa. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 58–59.)

Tutkijalla täytyy olla kyky rakentaa tutkimukselle vankka teoreettinen perusta. Aineiston hankinta ohjautuu tämän pohjalta. (Eskola & Suoranta 1998, 18.)

6.2.1 Tutkimuksen kohdejoukon esittely

Haastattelimme tutkimustamme varten viittätoista musiikkiluokan käynyttä henkilöä. Yksi haastatelluista oli syntynyt 1960-luvulla, yksi 1970-luvulla, seitsemän 1980-luvulla ja kuusi 1990-luvulla. Haastateltavat olivat syntyneet vuosien 1968–1991 välillä.

1980-luvulla musiikkiluokalla opiskeleita oli kaksi, 1990–2000-lukujen taitteessa musiikkiluokalla opiskeleita oli kymmenen ja 2000-luvulla musiikkiluokalla opiskeleita oli kolme. Haastattelemamme henkilöiden musiikkiluokalla opiskelu sijoittuu vuosien 1981–2006 välille.

Ainoastaan alakoulussa musiikkiluokalla opiskeleita henkilöitä oli neljä ja ainoastaan yläkoulussa musiikkiluokalla opiskeleita henkilöitä oli kolme. Sekä ala-, että yläkoulussa musiikkiluokalla opiskeleita oli kahdeksan. Haastateltavat olivat käyneet musiikkiluokkaa neljällä eri paikkakunnalla. Vantaalla opiskeleita oli seitsemän, Savonlinnassa opiskeleita viisi, Helsingissä opiskeleita kaksi ja Kotkassa opiskeleita yksi. Kouluja, joissa musiikkiluokalla oli opiskeltu, oli yhteensä kymmenen.

Päätimme musiikkiteeman mukaisesti nimetä haastateltavamme italiankielisillä musiikki-termeillä, joilla viittaamme heihin tutkimuksen edetessä. Termit on valittu ja sijoitettu satunnaisesti haastateltaville, eivätkä ne kuvaa haastateltavien henkilökohtaisia ominaisuuksia.

Haastateltava 1: Vivace, nainen, s. 1991, luokanopettaja- ja äidinkielen aineenopettaja-opiskelija

Haastateltava 2: Andante, nainen, s. 1988, luokanopettaja- ja äidinkielen aineenopettaja-opiskelija

Haastateltava 3: Presto, nainen, s. 1988, ympäristömuutos- ja politiikka-alan opiskelija

Haastateltava 4: Moderato, nainen, s. 1988, kauppatieteiden opiskelija

Haastateltava 5: Lento, nainen, s. 1988, maalari

Haastateltava 6: Largo, mies, s. 1988, järjestyksenvalvoja (puuseppä- ja ravintola-alan koulutus)

Haastateltava 7: Comodo, nainen, s. 1973, arvopaperitoimihenkilö

Haastateltava 8: Dolce, nainen, s. 1968, kirkon nuorisotyön ohjaaja

Haastateltava 9: Adagio, nainen, s. 1989, kauneudenhoitoalan opiskelija

Haastateltava 10: Lanquido, mies, s. 1990, sosiaalialan opiskelija

Haastateltava 11: Cantabile, nainen, s. 1985, esikoulun ja musiikkileikkikoulun opettaja

Haastateltava 12: Crescendo, nainen, s. 1990, liiketalouden opiskelija

Haastateltava 13: Bruscamente, nainen, s. 1990, lähihoitajaopiskelija

Haastateltava 14: Forte, nainen, s. 1990, myyjä

Haastateltava 15: Maestoso, nainen, s. 1990, kotiäiti

6.3 Haastattelu

Haastattelun asema tiedonkeruumenetelmänä alkoi voimistua yhteiskuntatieteissä 1800-luvun lopulla. Nykytilanteeseen on päästy monien käsitteellisten ja teknisten keksintöjen myötä. Edellytyksenä haastattelun kehittymiselle tiedonkeruumenetelmäksi oli se, että ajatus empiirisestä tutkimuksesta oli alkanut muotoutua. (Ruusuvuori & Tiittula 2009, 57.)

Suomessa yleisin laadullisen aineiston keruumenetelmä on haastattelu (Eskola & Suoranta 1998, 86). Haastattelua voidaan käyttää monenlaisissa tilanteissa ja se on mielekäs tapa hankkia tietoa, vaikka se onkin työläs ja jatkoanalyysit ovat melko vaativia (Metsämuuronen 2006, 114). Haastattelua voidaan toki käyttää myös kvantitatiivisissa tutkimuksissa. Haastattelulla pyritään selvittämään tutkittavien ajatuksia ja mielipiteitä tutkittavasta aiheesta. (Eskola & Suoranta 1998, 86.)

Metsämuurosen (2006, 112) mukaan haastattelu voi olla strukturoitu, puolistrukturoitu tai avoin. Käytämme pro gradu-tutkimukssamme puolistrukturoitua teemahaastattelua. Tästä menetelmästä käytetään usein myös nimitystä teemahaastattelu (Metsämuuronen 2006, 115). Haastattelun kesto vaihtelee runsaasti. Haastattelu voi kestää muutamista minuuteista

jopa useisiin päiviin. (Metsämuuronen, 2006, 112.) Pro gradua varten tekemämme haastattelut kestivät keskimäärin puolesta tunnista hieman yli tuntiin.

Haastattelu rakennetaan samojen vuorovaikutusta koskevien yleisten oletusten pohjalta kuin mitkä tahansa muutkin keskustelut. Teemme siis kysymyksiä ja oletuksia, osoitamme ymmärtämistä ja välitämme kiinnostusta. Arkikeskustelusta poiketen tutkimushaastattelun taustalla on erityinen tarkoitus, ja osallistujilla on omat roolinsa. (Ruusuvuori & Tiittula 2009, 22.) Haastattelu tapahtuu tutkijan aloitteesta ja on hänen johdateltavissaan. (Eskola & Suoranta 1998, 86.) Haastattelija on kuitenkin haastattelun tietämätön osapuoli, ja haastateltavalla on hallussaan tieto (Ruusuvuori & Tiittula 2009, 22).

Tutkimuksen tavoite ohjaa tutkimushaastattelua (Ruusuvuori & Tiittula 2009, 23). Omassa tutkimuksessamme haastattelun tarkoituksena oli selvittää musiikkiluokalla opiskelun vaikutuksia haastateltavien elämään, heidän musiikkisuhteensa muodostumiseen ja musiikilliseen identiteettiinsä. Lisäksi halusimme saada haastateltavilta mahdollisimman totuudenmukaisia ja henkilökohtaisia vastauksia musiikkiluokkakokemuksiin liittyen. Pyrimme muodostamaan kysymykset siten, etteivät ne johdattele haastateltavien vastauksia johonkin tiettyyn haastattelijan oletukseen tai ihanteeseen tutkittavasta aiheesta. Muotoilimme esimerkiksi luokkahenkeen liittyvän kysymyksen seuraavalla tavalla: ”Millaiseksi koit ryhmähengen omalla luokallasi?” sen sijaan, että olisimme kysyneet: ”Oliko luokallasi mielestäsi *hyvä* luokkahenki?” Muotoilemamme kysymys antaa tilaa monipuolisemmalle vastaukselle ja näin ollen siitä saa enemmän informaatiota kuin jälkimmäisellä kysymyksellä, johon haastateltava voisi vastata ainoastaan ”kyllä” tai ”ei”. Tällöin haastateltavan vastauksesta eivät myöskään selviä vastauksen taustat tai syyt.

Haastatteluun tiedonkeruumenetelmänä liittyy joitakin ongelmia ja haasteita. Alasuutarin (1999, 149) mukaan voidaan tutkimuksien pohjalta kertoa, ettei haastateltava vastaa yhteenkään kysymykseen ilman pyrkimystä käsitykseen siitä, mihin haastattelija kysymyksillään pyrkii tai mitkä asiat ovat taustalla olevan tutkimusaiheen kannalta merkittäviä. Haasteellisilta voivat tuntua myös hyvin henkilökohtaiset aiheet, joista pitäisi pystyä puhumaan avoimesti tuntemattomalle haastattelijalle. On myös mahdollista, että vaikeista asioista puhuminen ahdistaa enemmän haastattelijaa kuin haastateltavaa. (Ruusuvuori & Tiittula, 2009, 139.)

Haastatteluissa on myös etunsa. Menetelmä on joustava, ja tutkijalla on mahdollisuus esittää kysymykset uudestaan, oikaista mahdollisia väärinkäsityksiä tai selventää kysymyksiään haastateltavalle. Tämä vähentää myös vastaamattomuutta. Muun muassa haastattelulomakekyselyissä ei ole edellä mainittuja mahdollisuuksia. Tällöin kysymykset jäävät ainoastaan haastateltavan tulkinnan varaan. Haastattelusta joustavan tiedonkeruumenetelmän tekee myös se, että tutkijan on mahdollista esittää kysymykset haluamassaan järjestyksessä. Haastattelija voi myös toimia havainnoijana ja tutkimustilanteen kontrolloijana. Toisaalta esimerkiksi haastattelijan äänensävyillä, sanavalinnoilla ja puhetyylillä saattaa olla vaikutusta haastateltavan vastauksiin. Tällöin tuloksissa voi olla virhemahdollisuus. (Jyrinki 1974, 11–13.)

Ulkoiset seikat on aina otettava huomioon haastattelussa. On tärkeää, että molemmat osapuolet voivat keskittyä haastatteluun täysin. Haastattelutilanteen pitäisi olla intensiivinen. Haastateltavalla ei saa olla minkäänlaisia pelkoja tai epäilyjä siitä, mihin hänen sanomisiinsa käytetään. (Syrjälä et al., 1994, 87.)

Garrettin (1970, 71–76) mukaan haastattelun onnistumisen kannalta on huomioitava neljä eri seikkaa. Näitä ovat ulkonaiset kehykset, muistiinpanot, haastattelun luottamuksellisuus ja taustatiedot. Tutkijan on hyvä perehtyä edellä mainittuihin asioihin ennen haastattelujen aloittamista, jotta hän ymmärtäisi omaa tutkimustaan paremmin. Ulkonaiset kehykset tulisi suunnitella etukäteen. Haastattelu tulisi tehdä olosuhteissa, joissa ympäristön ilmapiiri on rauhallinen, rentoutunut ja mukava. Jos haastateltavalla on kiire, tai ympärillä on ylimääräisiä virikkeitä tai hälinää, voivat ne häiritä haastateltavan vastaamista. Garrett mainitsee myös haastattelun dokumentoinnin oleellisuudesta. Muistiinpanot antavat haastattelijalle eräänlaisen rungon haastattelun kulusta. Myöskään luottamuksellisuuden tärkeyttä ei tule unohtaa, sillä sen esiintuominen ennen haastattelua vapauttaa haastateltavan kertomaan henkilökohtaisista ja aroista asioista. Luottamuksellisuus haastattelussa ei ole itsestäänselvyys kaikille. Haastattelijan velvollisuus on hankkia yleiset taustatiedot tutkimuksesta ja sen tehtävistä; miksi tutkitaan, mitä tutkitaan ja kenelle tutkitaan.

6.3.1 Puhelinhaastattelu

Puhelinhaastattelu on kasvattanut suosiotaan ja lähtenyt kehittymään 1970-luvun alkupuolella (Bickman & Rog 1998, 429). Puhelinhaastattelun voi tehdä usealla tavalla. Yksi tapa on suuri joukkotutkimus, jossa haastattelijat istuvat tietokoneiden ääressä laboratorioissa. On myös mahdollista, että tutkija soittaa haastateltavalle omasta puhelimestaan. Vaikka tapoja puhelinhaastattelun tekemiseen on monia, on itse haastattelu perusteiltaan samanaista. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 64.)

Puhelinhaastattelu on hyvä vaihtoehto puolistrukturoitua haastattelua tehdessä. Kaukana asuvat tai kiireelliset henkilöt tavoittaa helpommin puhelimitse, mikä on puhelinhaastattelun yksi suurimpia etuja. Puhelimen käytöstä tulee kuluja, mutta ne ovat kuitenkin pienempiä matkakustannuksiin verrattuna. Haastattelutekniikka puhelutilanteessa eroaa kasvokkain tehdystä haastattelusta. Kysymysten on hyvä olla lyhempiä, ja puheen hieman hitaampaa. Haastateltavaa kannattaa vahvistaa puheen taukojen aikana, ei niinkään toisen puhuessa. Tällä tarkoitetaan erilaisia kommentoivia sanoja ja äännähdyksiä. Robson (1995) mainitsee puhelinhaastattelun eräksi eduksi sen, ettei haastattelijaa voi joutua fyysisen ahdistelun kohteeksi. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 65; Drever 1998.)

Teimme haastattelut omaan tutkimukseemme puhelinhaastatteluina. Soitimme haastateltaville matkapuhelimistamme. Suurin syy tämän haastattelutavan valitsemiselle oli se, että haastateltavat asuivat ympäri Suomea. Matkustaminen heidän luokseen ja aikataulujen yhteensovittaminen haastatteluista varten olisi ollut hyvin hankalaa. Koimme puhelinhaastattelun parhaaksi vaihtoehdoksi omaa tutkimustamme varten.

6.3.2 Haastattelun nauhoittaminen

Haastattelun dokumentointi-, tarkkailu- ja seurantakeinona voidaan käyttää haastattelun nauhoittamista. Nauhoitus ei korvaa kuitenkaan haastattelijaa. Nauhoista on apua, kun tutkija myöhemmin ryhtyy analysoimaan haastatteluista. Nauhoitukset myös täydentävät haastattelijan muistiinpanoja. Kun haastattelu on jollakin tavalla nauhoitettu, voidaan haastatte-

lun eri kohtiin palata koska tahansa. Haastateltavalle tulisi aina kertoa nauhoittamisesta jo ennen haastattelutilannetta, eikä ketään tulisi pakottaa hyväksymään nauhoittamista. Piilokameran käyttäminen ei ole eettisesti sopivaa. Haastattelijan täytyy ottaa huomioon se, että nauhoitusvälineen läsnäolo haastattelutilanteessa saattaa jännittää haastateltavaa ja häiritä hänen vastaamistaan. (Järvinen & Järvinen 2004, 157.)

Nauhoittaminen tuo lisätoita ja mahdollisia lisäkustannuksia, mutta se on kuitenkin kätevä apuneuvo silloin, kun sitä voidaan luontevasti käyttää (Jyrinki 1974, 23). Huomasimme itse haastatteluita tehdessämme, että nauhoittamisesta oli suuri apu. Tuntuu haasteelliselta ehtiä kirjaamaan asioita ylös haastateltavan puhuessa ilman, että jotain tärkeää jäisi kirjoittamatta. Pyysimme haastattelun alussa haastateltavia vastaamaan mahdollisimman hitaasti ja selkeästi. Haastateltavat innostuivat kuitenkin välillä puhumaan melko nopeasti, joten tämän vuoksi nauhoitusvälineet muodostuivat tarpeellisiksi kaiken oleellisen informaation tallentumisen kannalta.

Tallennustekniikka osaltaan määrittelee sen, kuinka tarkkaa ja yksityiskohtaista dokumentointi on. Nauhoittavat tallennusvälineet ovat tarkkoja haastattelijan omiin muistiinpanoihin verrattuna, mutta niissäkin saadaan tallennettua ainoastaan tilanteen verbaalinen puoli. Mikäli tutkija haluaa tallentaa haastattelutilanteen non-verbaalisen viestinnän, tarvitaan avuksi videokamera. (Alasuutari 1999, 85.) Teimme haastattelut tutkimustamme varten puhelimitse, joten emme voineet tallentaa haastattelusta kuvaa. Käytimme kuitenkin videokameraa äänen tallentamiseen. Tällä tavoin saimme kerätyksi hyvälaatuista äänimateriaalia.

Ainoastaan alkuperäisiä nauhoja kuuntelemalla on harvoin mielekästä lähteä tekemään analyysia. On erittäin hankalaa eritellä laajaa aineistokokonaisuutta ennen sen tiivistämistä helpommin käsiteltävissä olevaan ja suppeampaan muotoon. (Alasuutari 1999, 85.) Oma tutkimustamme varten kuuntelimme äänitetyt haastattelut, jonka jälkeen keräsimme tutkimuksen kannalta tärkeät asiat paperille. Kirjoitimme haastattelut puhtaaksi lähes sanasta sanaan. Jätimme kuitenkin pois hymähdykset, äännähdykset ja toistot. Haastatteluiden äänimateriaalia kertyi keskimäärin viidentoista tunnin verran, joten analyysin tekeminen sen laajuisesta äänimateriaalista ei tuntuisi järkevältä tutkimuksen laadun ja ajankäytön kannalta. Puhtaaksi kirjoitetut haastattelut olivat helpommin käsiteltävissä ja analysoitavissa.

Ennen haastattelutilannetta on tärkeää muistaa tarkistaa nauhoitusvälineen toimivuus ja kunto. Mikäli jostain syystä nauhoitus ei olekaan onnistunut, yltää uusi haastattelu harvoin alkuperäiseen intensiteettiinsä. (Syrjälä et al., 1994, 87.)

6.3.3 Puolistrukturoitu teemahaastattelu

Puolistrukturoitu teemahaastattelu, josta käytetään myös nimitystä teemahaastattelu, kohdistuu teemoihin, jotka ovat ennalta valittuja (Metsämuuronen 2006, 115). Erona strukturoituun haastatteluun on se, että puolistrukturoidun haastattelun kysymykset ovat kaikille samat, mutta haastateltava saa vastata kysymyksiin omin sanoin, eikä valmiita vastausvaihtoehtoja ole. (Aaltola & Valli 2001, 26.) Musiikkiluokkakokemukset ovat subjektiivisia, joten emme voineet määritellä omassa tutkimushaastattelussamme valmiita vastausvaihtoehtoja. Tällä perusteella puolistrukturoitu teemahaastattelu valikoitui aineistonkeruumenettelmäksemme.

Teemahaastattelua voidaan käyttää esimerkiksi tilanteissa, joissa halutaan selvittää arkoja tai henkilökohtaisia aiheita, tai jos halutaan selvittää henkilön ihanteita, perusteluja tai arvostuksia (Metsämuuronen 2006, 115). Vaikka tarkoin määritellyjä kysymyksiä ei ole pakko tehdä, niin mielessä on pidettävä viitekehys eli se, mitä jo ennalta tiedetään tutkittavasta ilmiöstä. Etukäteen valitut teemat perustuvat tähän viitekehykseen. Tarkoituksena on pyrkiä löytämään vastauksia tutkimustehtävän ja ongelmanasettelun pohjalta. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 77–78.) Aaltolan ja Vallin (2001, 24) mukaan teemahaastattelu on Suomen suosituin tapa laadullisen aineiston keräämiseen. Vastaajien määrä on puolistrukturoidussa teemahaastattelussa melkoisen pieni, mutta heiltä saadaan syvää tietoa tutkittavasta aiheesta (Metsämuuronen 2006, 115).

Hirsjärvi ja Hurme (1985, 47) mainitsevat, että puolistrukturoidussa teemahaastattelussa tutkimuskysymykset on pääpiirteittäin ennalta määriteltä. Teemahaastattelussa ei ole kuitenkaan tarkasti määriteltä haastattelukysymysten muotoa ja järjestystä. Strukturoidussa haastattelussa taas haastattelukysymysten muoto ja järjestys ovat ennalta määriteltä. Haastattelijan tehtävänä on varmistaa, että jokainen etukäteen päätetty teema-alue tulee

haastateltavan kanssa käytyä läpi. (Aaltola & Valli 2001, 27.) Tätä varten haastattelija voi tehdä itselleen tukilistan (Eskola & Suoranta 1998, 87). Teema-alueiden järjestys ja laajuus voivat kuitenkin vaihdella. (Aaltola & Valli 2001, 27.) Huomasimme haastattellessamme, että monet haastateltavat vastasivat joihinkin kysymyksiin niin laajasti, että vastaukset sisälsivät jo tulevien kysymysten aiheita. Muun muassa tämän vuoksi haastattelutilanteet olivat jokaisen haastateltavan kohdalla erilaiset. Joissakin haastatteluissa jätimme kysymyksiä kysymättä saamiemme laajojen vastausten vuoksi. Toisissa haastatteluissa taas teimme tarkentavia lisäkysymyksiä väärinymmärrysten tai lyhyiden vastausten takia.

Haastattelija ohjaa haastattelun kulkua toiminnallaan ja puheellaan (Corbetta 2003, 270). Tutkijalla on mahdollisuus päättää omaan makuunsa ja laadullisen tutkimuksen perinteisiin pohjautuen, esittääkö hän kaikille haastateltaville samat suunnitellut kysymykset, esittääkö hän ne samassa järjestyksessä tai täytyykö jokaisen haastateltavan kohdalla kysyä kysymykset samoilla sanamuodoilla. Toteutustavat vaihtelevat eri tutkimusten kesken. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 77.) Teimme haastatteluja varten kysymykset, jotka olivat kaikille samat. Esitimme ne samassa järjestyksessä ja samoilla sanoilla joutuen kuitenkin välillä jättämään kysymyksiä väliin tai tekemään tarkentavia lisäkysymyksiä.

Aihetta käsittelevää kirjallisuutta tutkiessamme huomasimme, että puolistrukturoidun teemahaastattelun toteutustavat vaihtelevat. Muun muassa Hirsjärvi ja Hurme (1985, 47) toteavat, että puolistrukturoidussa teemahaastattelussa kysymykset on jossain määrin etukäteen määriteltä, kun taas Eskola ja Suoranta (1988, 87) kertovat, ettei valmiita kysymyksiä laadita. Päätimme omassa tutkielmassamme laatia kysymykset etukäteen, sillä halusimme varmistaa, että kaikki tarpeellinen tulee kysytyksi. Syrjälä et al. (1994, 86) ovat sitä mieltä, että haastattelurungon avulla tutkimus etenee huomattavasti, ja parhaimmillaan tutkimuksen analyysi ja tulkinta saattavat alkaa jo haastattelurungon muotouduttua.

6.4 Laadullinen analyysi ja aineiston tulkinta

Kvalitatiivisen tutkimuksen aineisto muodostuu sanallisesta materiaalista, toisin kuin kvantitatiivisen tutkimuksen numeroin ja taulukoin ilmaistava tieto. Kvalitatiivisen tutkimuksen

aineisto on voitu kerätä monin eri tavoin, muun muassa havainnoimalla, haastattelemalla ja nauhoittamalla. (Miles & Huberman 1984, 21.) Laadullisen aineiston analyysin tehtävänä on selkeyttää aineistoa. Tämän seurauksena tutkittavasta asiasta syntyy uutta tietoa. Analyysissä merkittävää on aineiston tiivistäminen siten, että sen sisältämä informaatio ei katoa. Hajanaisen aineiston selkiyttäminen lisää informaatioarvoa. (Eskola & Suoranta 1998, 138.)

Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa analysoidaan koko tutkimuksen ajan. Analyysia ei voida eritellä omaksi vaiheekseen. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 166.) Eskola ja Suoranta (1998, 138) mainitsevat Suorannan (1995b) empiirisen tutkimuksen tulosten osoittaneen, että aineiston analyysi on haastavin tehtävä laadullisessa tutkimuksessa. Aineiston keruuvaiheeseen liittyvät tulkintaongelmat joudutaan kohtaamaan, mikäli tutkija kerää itse oman aineistonsa (Mäkelä 1990, 45).

Luokittelu, analysointi ja tulkinta ovat kolme melko erilaista, mutta kuitenkin toisiinsa liittyvää osatehtävää, jotka tutkija kohtaa aineistoa käsitellessään. Tutkijan tutkimuskohteista, tyylistä ja välineistöstä riippuen painotus näiden kolmen elementin kesken voi vaihdella. Kaikkia edellä mainittuja osatehtäviä kuitenkin tarvitaan. Liian vähäinen perehtyminen kerättyyn aineistoon vähentää tutkimuksen tieteellistä arvoa. (Ruusuvuori & Nikander 2010, 11–12.) Kerätyn aineiston tulkitsemiseen ei ole olemassa yhtä ainoaa oikeaa vaihtoehtoa. Ei ole myöskään olemassa yksioikoisia testejä mittaamaan reliabiliteettia ja validiteettia. (Patton 1990, 372.)

Oman aineiston lisäksi tulkinta-apuna voidaan käyttää myös muuta informaatiota, muun muassa aiempia tutkimustuloksia sekä niiden pohjalta tuotettuja hypoteeseja (Alasuutari 1999, 50). Pro gradu -tutkimuksessamme emme ole käyttäneet apuna muita tutkimuksia, koska sellaisia ei löytynyt.

Laadullisessa analyysissä on olennaista erotella tutkimusongelman kannalta tärkeä aines (Eskola & Suoranta 1998, 151). Laadullisessa analyysissä on tyypillistä, että tutkimusongelma ja aineisto ovat tiiviisti vuorovaikutuksessa keskenään. Tutkimusongelmaan saadaan harvoin suoria vastauksia aineistosta. Aineistoon tutustuttaessa muotoutuu analyyttisiä kysymyksiä, jotka ovat tarpeen laadullisessa analyysissä. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvä-

rinen 2010, 13.)

Tulkintoja voidaan tehdä vasta luokitellusta datasta. Haastatteluaineiston analyysin voi tehdä ainakin kolmella eri tavalla. Ensimmäinen keino aineiston analysoimiseen on purkaa haastattelumateriaali, jonka jälkeen edetään suoraan analyysiin tutkijan omaan intuitioon luottaen. Toinen keino on koodata aineisto sen purkamisen jälkeen ja edetä siitä analyysiin. Kolmas keino analysoida aineisto on yhdistää purkamis- ja koodaamisvaiheet. Vasta tämän jälkeen tutkija siirtyy analyysiin. (Eskola & Suoranta 1998, 151.)

Arvoituksen ratkaiseminen, eli merkitystulkintojen tekeminen, on laadullisen tutkimuksen ydin (Alasuutari 1999, 53).

6.4.1 Sisällönanalyysi

Jotta voisimme erottaa aineistosta tehtävät havainnot tutkimustuloksista, tarvitaan selkeä tutkimusmetodi. Metodi koostuu käytännöistä ja operaatioista, joita hyödyntämällä tutkija tuottaa havaintoja sekä säännöistä, jotka määräävät sen, kuinka havainnot ovat edelleen muokattavissa ja tulkittavissa niin, että niiden merkitystä johtolankoina voidaan arvioida. Metodin määrittely on tärkeää, koska ilman metodia on vaarana, että tutkimuksesta tulee tutkijan omien ennakkoluulojen empiiristä todistelua. Teoreettinen viitekehys määrittelee, mitä metodologia käytetään, ja näiden kahden tulee olla sopusoinnussa keskenään. (Alasuutari 1999, 82.)

Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, joka on käyttökelpoinen kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Sisällönanalyysi voi olla yksittäinen metodi tai väljä teoreettinen kehys, joka on liitettävissä erilaisiin analyysikokonaisuuksiin. On siis mahdollista tehdä monenlaisia tutkimuksia kyseisen menetelmän avulla. Sisällönanalyysi on pohjana monelle eri laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmälle, eikä sitä voida pitää pelkästään laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmänä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 93.)

Sisällönanalyysi on tekstianalyysia. Sen avulla erilaisten dokumenttien objektiivinen ja systemaattinen analysointi onnistuu hyvin. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105.) Dokumentteja

voivat olla esimerkiksi erilaiset tekstit, äänitykset ja mainokset (Schwandt 1997, 21). Myös päiväkirjat, artikkelit, haastattelut ja raportit käyvät analysoitaviksi dokumenteiksi. Melkein mikä tahansa kirjallisessa muodossa oleva materiaali voi olla dokumentti. Sisällönanalyysia voidaan käyttää myös täysin strukturoimattoman aineiston analyysiin. Sisällönanalyysin tarkoituksena on saada kuvaus tutkittavasta ilmiöstä yleisessä ja tiiviissä muodossa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105.)

Sisällönanalyysin tekemiselle on olemassa kolme eri tapaa: teorialähtöinen, teoriaohjaava ja aineistolähtöinen tapa. Teorialähtöistä kutsutaan toisella nimellä deduktiiviseksi ja aineistolähtöistä induktiiviseksi. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110.) Käytimme pro gradu-tutkimukssamme aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Valitsimme tämän menetelmän siksi, että tavoitteenamme oli löytää tutkimuksemme kannalta tärkeitä teemoja ja aihepiirejä laadullisesta haastattelumateriaalistamme. Tavoitteenamme oli sisällöllisten luokitteluiden avulla löytää kielellisestä aineistosta vastauksia tutkimuskysymyksiimme. Mielestämme sisällönanalyysi on paras vaihtoehto päämäärämme saavuttamiseksi.

Aineistolähtöinen laadullinen analyysi jaetaan kolmivaiheiseksi prosessiksi. Ensimmäinen vaihe on aineiston redusointi, eli pelkistäminen. Tämän vaiheen aikana auki-kirjoitettu haastatteluaineisto tai muu dokumentti pelkistetään karsimalla epäolennainen pois. Pelkistämistä ohjaa tutkimustehtävä. Sen pohjalta aineisto saadaan pelkistettyä litteroimalla tai koodaamalla tutkimustehtävän kannalta olennaiset ilmaukset. Seuraavassa vaiheessa aineisto klusteroidaan, eli ryhmitellään. Koodatut alkuperäisilmaukset läpikäydään huolella. Aineistosta pyritään etsimään käsitteitä, jotka kuvaavat samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia. Tarkoituksena on ryhmitellä ja yhdistää luokaksi samaa tarkoittavat käsitteet, jonka jälkeen ne nimetään luokan sisältöä kuvailevalla käsitteellä. Luokitteluyksiköksi käy vaikkapa tutkittavan ilmiön ominaisuus tai piirre. Toisen vaiheen aikana aineisto tiivistyy yksittäisten tekijöiden yhdistyessä suuremmiksi käsitteiksi. Viimeisenä vaiheena on abstrahointi, eli teoreettisten käsitteiden luominen. Aineistosta poimitaan tutkimukselle oleellinen tieto, jonka pohjalta muodostetaan teoreettiset käsitteet. Abstrahointia tapahtuu jo osittain klusterointivaiheessa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110–114.)

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin tehtävänä on löytää vastaus tutkimustehtävään käsitteitä yhdistelemällä. Tulkinta ja päättely ovat tämän analyysimenetelmän perusteita. Empiiri-

sestä aineistosta edetään käsitteellisempään näkemykseen ilmiöstä jota halutaan tutkia. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 115.)

6.4.2 Teemoittelu ja tyypittely

Teemahaastatteluaineistoa analysoidaan tyypillisesti teemoittelemalla ja tyypittelemällä. Teemoittelulla tarkoitetaan teemojen mukaista aineiston jäsentämistä ja pelkistämistä. (Aaltola & Valli 2007, 42.) Tutkija kehittää itse erilaisia ryhmiä tutkimusaineiston keskeisistä aihepiireistä (Neuman 2007, 330). Tyypittely taas tarkoittaa erilaisten tyyppikuvausten konstruointia aineistosta (Aaltola & Valli 2007, 42).

Analyysia aloittaessa on hyödyllistä tehdä organisointirunko, eli analyysin suunnitelma. (Syrjälä, et al. 1994, 166.) Päätimme tutkimuksessamme käyttää teemoittelua ja tyypittelyä, koska sillä tavoin saimme hahmotettua haastatteluista muodostuneen laajan aineiston pääkohdat ja teemat. Siliuksen (2008) mukaan keskeisiä aiheita, eli teemoja, voidaan muodostaa aineisto -tai teorialähtöisesti. Itse käytämme tutkimuksessamme aineistolähtöistä teemoittelua.

Aineistoa lähdetään tarkastelemaan yleensä aluksi tematisoinnin kautta. Aineistosta etsitään teemoja, jotka selventävät tutkimusongelmaa. (Eskola & Suoranta 1998, 175.) Kvalitatiivisessa tutkimuksessa työskennellään sanojen kanssa, mikä on muodostunut pitkäaikaiseksi ongelmaksi tutkimuksen tekemisessä. Sanojen kanssa on numeroita vaikeampaa työskennellä, ja niiden tulkinta voi olla moninaista. Suurin osa yksittäisistä sanoista liittyy johonkin lauseeseen tai asiayhteyteen. (Miles & Huberman 1984, 54.) Haastavaksi huomasimme teemoihin liittyvien sanojen ja kuvausten kehittämisen siten, että ne eivät ole tulkinnanvaraisia, eikä niistä voi tehdä vääriä johtopäätöksiä.

Teemoittelu mahdollistaa aineistossa esiintyvien ja ilmenevien teemojen vertailun. Tutkija poimii aineistosta tutkimuksen kannalta tärkeitä ja keskeisiä aiheita. Tästä tulee eräänlainen kokoelma erilaisia kysymyksenasetteluita. Teemoitellut, vastauksista irrotetut sitaatit, kiinnostavat usein ihmisiä, mutta niistä ei voi tehdä kovin suuria analyttisiä johtopäätök-

siä. Jotta teemoittelu onnistuisi, on teorian ja empirian oltava tiiviissä vuorovaikutuksessa keskenään. Lopullisessa tutkimustekstissä ne lomittuvat toisiinsa kiinteästi. (Eskola & Suoranta 1998, 175–176.)

Tyypittely tarkoittaa aineiston ryhmittelyä tyypeiksi samankaltaisuuksia etsimällä. Tällöin aineisto yleensä on eräänlaisten mallien, yhdistettyjen tyyppien, avulla esitettävässä muodossa. Tyypittelyssä on aina edellytyksenä jonkinlainen tarinajoukon jäsentäminen, eli teemoittelu. Tyyppien tarkoituksena on tiivistää ja tyypillistää. Tyyppeihin sisällytetään kaikkea sellaista, jota pelkästä yksittäisestä vastauksesta ei löydy. Kun tyypittely on tehty parhaalla mahdollisella tavalla, kuvaavat tyypit aineistoa mielenkiintoisesti ja laajasti, mutta myös taloudellisella tavalla. (Eskola & Suoranta 1998, 182.) Saimme omassa tutkimuksemme erittäin laajan haastatteluaineiston. Pelkkä teemoittelu olisi jättänyt aineiston edelleen laajaksi ja vaikeaselkoiseksi. Tyypittelemällä saimme aineiston mielekkäämmiin käsiteltäväksi, ja tutkimustulokset selkeämmin esiin.

Aineiston luokittelu ja sen koodaaminen ovat vain välivaiheita analyysin rakentamisessa. Ne eivät ole siis analyysin lopullinen tavoite. Teemoittelu ja tyypittely ovat olennainen osa aineiston analyysia. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 149.)

6.5 Luotettavuus, yleistettävyys ja eettisyys

Eskolan ja Suorannan (1998, 211–212) mukaan pääasiallinen luotettavuuden kriteeri kvalitatiivisessa tutkimuksessa on tutkija itse. Tästä syystä luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Kvalitatiiviset tutkimusraportit ovat tästä syystä yleensä henkilökohtaisempia ja sisältävät enemmän tutkijan omaa pohdiskelua, kuin kvantitatiiviset tutkimukset. Tämä eroaa kvantitatiivisesta tutkimuksesta, jossa luotettavuus käsitetään nimenomaan mittauksen luotettavuutena, eikä tutkijan muiden toimenpiteiden osuvuudella ole merkitystä. Tutkijan tulee antaa riittävästi tietoa lukijalle siitä, miten hän on tutkimuksensa tehnyt. Tällöin lukija voi arvioida tutkimuksen tuloksia riittävästi. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 138.)

Validiteetin käsite voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Sisäisen validiteetin käsitteellä tarkoitetaan tutkimuksen käsitteellisten ja teoreettisten määrittelyjen sopusoin-

tua keskenään. Tutkijan tieteellinen ote ja hänen kykynsä hallita oma tieteenalansa heijastuvat sisäisestä validiteetista. Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan aineiston ja tehtyjen johtopäätösten sekä tulkintojen välisen suhteen pätevyyttä. Ulkoinen validiteetti liittyy usein enemmänkin tutkijaan itseensä, kuin tutkittavien käyttäytymiseen. (Grönfors 1982, 174.)

Reliabiliteetti on keskeinen käsite realistisen luotettavuusnäkömyksen sanastossa. Silloin kun aineiston tulkinta ei sisällä ristiriitaisuuksia, sanotaan sen olevan reliaabeli. (Eskola & Suoranta 1998, 213.)

Eskola ja Suoranta (1998, 65) toteavat, että kaikki laadulliset tutkimukset voidaan periaatteessa määritellä tapaustutkimuksiksi. Laadullisten tutkimusten pohjalta ei voida tehdä samankaltaisia empiirisesti yleistettäviä päätelmiä, kuin tilastollisissa tutkimuksissa. Analysoitavan aineiston on siis tärkeää muodostaa jonkinlainen kokonaisuus, eli tapaus. Yleistyksiä ei voida tehdä suoraan itse aineistosta, vaan tehtyjen tulkintojen pohjalta. (Sulkunen 1990, 272–273.)

Olemme tarkastelleet tutkimuksemme eettisyyttä eri asiayhteyksissä tässä menetelmällisiä ratkaisuja koskevassa luvussa. Käsittelemme pohdintaluvussa vielä lisää tutkimuksemme luotettavuutta ja yleistettävyyttä.

7 TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TARKASTELUA

Esitämme tutkimustuloksemme samassa järjestyksessä, kuin olemme ne esittäneet tutkimuskysymykset -luvussa (luku 5).

Vastauksia ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme käsittelemme alaluvuissa: 7.1 Musiikkiluokalle hakeutuminen, 7.2 Harrastuneisuus ja musikaalisuus sekä 7.3 Luokan sosiaalinen verkosto alaotsikoineen.

Vastauksia toiseen tutkimuskysymykseemme käsittelemme alaluvussa: 7.4 Musiikkiluokalla opiskelun vaikutukset muuhun koulunkäyntiin.

Vastauksia kolmanteen tutkimuskysymykseemme käsittelemme alaluvuissa: 7.5 Musiikillinen identiteetti alaotsikoineen sekä 7.6 Musiikkisuhde alaotsikoineen.

Vastauksia neljänteen tutkimuskysymykseemme käsittelemme alaluvussa: 7.7 Musiikkiluokalla opiskelun vaikutukset jatko-opintoihin ja ammatinvalintaan.

Vastauksia viidenteen tutkimuskysymykseemme käsittelemme pohdintaluvussa (luku 8) kaikkien tutkimustulostemme pohjalta.

Vastauksia kuudenteen tutkimuskysymykseemme käsittelemme alaluvussa 7.8 Kokemukset musiikkiluokilla. Tutkimuskysymys on kuitenkin niin laaja, että alaluku 7.8 ei yksin tuo

vastauksia siihen. Kuudenteen tutkimuskysymykseen liittyviä tuloksia käsitelläänkin kaikkien alalukujen yhteydessä. Olemme päätyneet tällaiseen ratkaisuun siksi, että kaikki tutkimuskysymykset omalta osaltaan selvittävät musiikkiluokalla opiskelun vaikutuksia elämään.

7.1 Musiikkiluokalle hakeutuminen

Musiikkiluokalle hakeutumisen syitä oli monia. Hallitsevin syy musiikkiluokalle hakeutumiselle oli joko oma, lähipiirin tai perheen musikaalisuus ja harrastuneisuus. Haastateltavista kahdeksan, eli yli puolet, mainitsi tämän ainakin osasyysksi. Kuusi näistä kahdeksasta haastateltavasta mainitsi hakeutumisen syyksi oman musikaalisuuden tai harrastuneisuuden. He myös kertoivat, että musisoiminen oli jo pikkulapsena ollut heistä mukavaa ja he halusivat jatkaa musiikin harrastamista. Musiikkiluokka tuntui tällöin luontevalta vaihtoehdolta. Kahdella kahdeksasta henkilöstä taas perheen musikaalisuus vaikutti hakeutumiseen. Musiikki oli ollut tiivis osa perheen arkea, ja siihen oli kasvettu.

Toiseksi suurimpana syynä musiikkiluokalle hakeutumiselle koettiin kaksi eri asiaa. Ensimmäinen musiikkiluokka nähtiin hauskana ja piristävänä vaihtoehtona niin sanotulle tavalliselle luokalle. Neljä haastateltavista oli tätä mieltä.

Musiikkiluokka tuntui hauskalta vaihtoehdolta ja piristävältä. ...Ehkä se oli leikkiajan jatkumo. (Presto, n, 26)

Koska olin soittanut viulua ja koin että musiikkiluokka olisi mukavampi kuin tavallinen luokka. Kiinnostus musiikkiin oli jo olemassa, ja musiikkiluokalla sitä oli enemmän, ja sieltä luontasesti löytyy sit samanlaisia ihmisiä ku kiinnostuksen kohde on sama. (Forte, n. 24)

Muuten koulu on tylsä, mutta on kutkuttava ajatus, että musiikki yhdistetään koulunkäyntiin, sen on pakko olla silloin hauskaa. (Vivace, n., 23)

Toiseksi ulkoisten tekijöiden vaikutuksesta kertoi neljä henkilöä. Erään haastateltavan mukaan hänen ystävänsä oli hakeutumassa musiikkiluokalle, minkä perusteella hänkin päätti kokeilla pyrkimistä. Kaksi haastateltavista kertoi vanhempien päättäneen musiikkiluokalle

pyrkimisestä. Eräs haastateltavista muisteli, että jokaisen hänen luokkalaisensa olisi ollut pakko pyrkiä musiikkiluokalle. Tätä kautta haastateltava oli ajautunut musiikkiluokalle ilman varsinaista omaa valintaa.

Opettajalla nähtiin olevan merkitystä musiikkiluokalle hakeutumiselle. Kolme haastateltavista kertoi opettajan innokkaan asenteen musiikin opettamista kohtaan innostaneen myös heitä musisoimiseen, ja tätä kautta musiikkiluokalle hakeutumiseen.

Meillä oli ykkösellä ja kakkosella opettaja oli tosi innostunut musiikista. Sillon soitettiin tosi paljon ja se oli kiva juttu ja se on isoin tekijä miks meitä puolet luokasta pyrki musiikkiluokalle ja pääsikin. ...Oli itsestäänselvyys, koska se soittaminen ja laulaminen oli kivaa sillon ykkös ja kakkosluokalla. (Comodo, n., 41)

Kaksi haastateltavista mainitsi musiikkiluokalle hakeutumisen syyksi halun oppia lisää musiikista. Lisäksi tietoisuus omasta musiikillisesta lahjakkuudesta toi halun esiintyä ja osoittaa taidot myös muille.

7.2 Harrastuneisuus ja musikaalisuus

Haastattelemillamme henkilöillä oli runsaasti erilaisia musiikkiluokkatoiminnan ulkopuolisia musiikkiharrastuksia. Kukin haastateltavista harrasti musiikkia jossain muodossa joko itsenäisesti tai ohjatusti. Kaikki viisitoista haastateltavaa soittivat yhtä tai useampaa instrumenttia tai lauloivat. Kymmenen henkilöä soitti pääasiassa jotakin soitinta, neljä koki itsensä laulajaksi, ja yksi henkilö sanoi harrastaneensa molempia. Kahdeksan henkilöä viidestätoista kertoi opiskelleensa musiikkiopistossa. Tutkimusaineistomme mukaan musiikkiopisto-opiskeluun sisältyy soitonopetuksen lisäksi teorianunnit ja mahdollinen yhteismusisointi. Seitsemän haastateltavista kertoi harrastaneensa yhteismusisointia jossakin muodossa. Yhteismusisointi sisältää musiikkiopiston orkesterit ja yhtyeet, ystävien kanssa kootut musiikkiryhmät, kuorotoiminnan ja erilaiset bändit.

Koulun ulkopuolisella musiikin harrastamisella ja musiikkiluokalla opiskelulla oli selkeä yhteys.

Se että ei ollu vaan kerran viikossa musiikkiopistolla joku teorianunti ja niin edespäin vaan oli sitä musiikkia joka päivä. Ne tuki toisiaan. Musiikkiluokka tuki harrastusta. Tuki toinen toisiaan, sitä opetusta sai jatkuvasti ja harjotusta. Sai opetusta eri tahoilta, ei vaan yhtä musiikinopettajaa. Sai eri näkökulmia, toinen kansanmusiikkia, toinen klassista. Eri musiikkityylit tuli edustetuiksi. (Vivace, n. 23)

Voidaan luonnollisesti ajatella, että musiikkiluokkatoiminta tukee lapsen omia musiikkiharrastuksia. Tutkimustuloksemme osoittavat tämän todeksi. Kaksitoista henkilöä viidestätoista koki musiikkiluokan tukeneen heidän musiikkiharrastuneisuuttaan. Kolme henkilöä ajatteli, että musiikkiluokalla opiskelusta oli ainakin jonkinlainen tuki. Kukaan ei ollut sitä mieltä, että musiikkiluokkatoiminnasta ei olisi ollut minkäänlaista tukea omille musiikkiharrastuksille.

Mitä enemmän musiikkia harrastaa, sitä enemmän aivot prosessoii musiikin rakenteita ja tiettyjä perusideoita konstruktiiivisesti, jonka jälkeen se musisointi tulee kuin luonnostaan sitä ajattelematta. (Cantabile, n. 29)

Oli (musiikkiluokasta tukea omille musiikkiharrastuksille) sen takia, että se musiikin oppiminen, opiskelu ja harrastaminen ei jääny pelkästään vapaa-ajalle. Sitä tuli luonnostaan koulussakin, vähän kun tuplaopetusta. Monesta eri kanavasta sitä opetusta. Auttoi musiikin opiskelussa ja oppimisessa. (Vivace, n. 23)

Musiikkiluokan antama tuki näkyi käytännössä eri tavoin. Suurin osa (11/15) kertoi musiikkitietojensa ja -taitojensa karttuneen musiikkiluokalla opiskelun ansiosta. Kolmasosa haastateltavista koki musiikkiluokan kannustaneen heitä musiikkiharrastusten pariin ja avanneen musiikillista maailmaa.

Oli joo ehdottomasti (musiikkiluokasta tukea musiikkiharrastuksille), et tulihan sitä ihan eri tavalla soitettuu viikon aikana ku sitä oli koulussa orkesteria ja oli osallistuttava ja käytiin myös koulussa musiikinteoriaa ja olihan niistä hyötyä sitten musiikkiopistossa ollessa. (Dolce, n., 46)

Nää koulun konsertit, niissä pääs tekemään erilaisia juttuja et sai laulaa kuorossa tai sit sai laulaa ihan soolona. Pääs soittamaan ja oppi soittamaan erilaisia soittimia. Samalla se hirveesti lisäs sitä luovuutta ja tottakai tärkeimpiä mikä siinä on se yhdessä tekemisen meininki. Eli pienenpänäkii oppii tekemään ja olemaan ryhmässä jos miettii tälleen sitä kasvatuksellistakii puolta. (Bruscamente, n. 24)

Musiikkiluokkatoimintaan liittyy kiinteästi oman instrumentin löytäminen. Oma instru-

mentti pyritään löytämään heti musiikkiluokalla opiskelun alkaessa, mikäli sellaista ei vielä lapsella ennestään ole. Haastateltavamme jakautuivat kahteen ryhmään. Toiset olivat aloittaneet musiikkiharrastuksensa jo ennen musiikkiluokalle menemistä ja tällöin heillä oli jo instrumentti valmiina. He luonnollisesti jatkoivat kyseisen instrumentin parissa. Toiset taas valitsivat oman instrumenttinsa vasta musiikkiluokalla opiskelun aloittaessaan. Muutama haastateltava kertoi, ettei ehkä olisi ryhtynyt soittamaan mitään instrumenttia, jos ei olisi päätyntä opiskelemaan musiikkiluokalle.

Musiikin harrastamisen laukas musiikkiluokalla opiskelu. En usko et muuten ois ajautunu musiikkiharrastukseen. (Andante, n. 26.)

Erittäin positiivisena koettiin se, että musiikkiluokalla pääsi tutustumaan monenlaiseen musisointiin ja musiikin eri tyylilajeihin. Näin haastateltavat kokivat saaneensa monipuolisia kokemuksia ja näkemyksiä musiikista.

Esiintyminen on oleellinen ja erottamaton osa musiikkiluokkatoimintaa. Haastateltaviamme kolmasosa kertoi saaneensa musiikkiluokalla opiskellessaan omaa minuutta kasvattavia positiivisia kokemuksia. Tällä viittaamme muun muassa itsetunnon, luovuuden ja esiintymisvarmuuden kehittymiseen. Oppilaiden tasapuolinen mahdollisuus olla osana ja tehdä musiikkia yksin ja yhdessä tukee osaltaan edellä mainittujen piirteiden kehittymistä.

Kyllähän se anto motivaatiota aika paljon ku pääs esim koulujutuissa esiintyy ja soittaa ni oli enemmän motivaatiota harjoitella niitä omia juttuja. (Moderato, n. 26)

Mä pelkäsin yläasteelle asti esiintyä. Sit mä en pelänny enää ollenkaan. Mä oikeestaan nykyään rakastan esiintymistä ...Konserteissa pääs esiintymään ja ne oli tosi iso juttu. Sitä kautta oppi olemaan jännittämättä. (Adagio, n. 25)

Eräs tutkimuskysymyksistämme oli, miten musiikkiluokkatoiminta on vaikuttanut siellä opiskelleiden henkilöiden nykyiseen elämään ja harrastuneisuuteen. Selvitimmekin sitä, ovatko haastateltavien musiikkiharrastukset jatkuneet musiikkiluokalla opiskelun jälkeen. Tutkimustulosten perusteella voidaan sanoa, että aktiivinen musiikin harrastaminen on jäänyt haastateltavilta musiikkiluokka-aikoihin. Ainoastaan yksi henkilö kertoi harrastavansa musiikkia edelleen aktiivisesti. Kaksi kolmasosaa haastateltavista (10/15) kertoi musiikin jääneen heidän elämäänsä sitä rikastuttavana elementtinä. He kertoivat harrastavansa

musiikkia silloin tällöin omaksi ilokseen. Aiempi musiikin harrastuneisuus näkyy heidän nykyisessä elämässään eri tavoin. Musiikkiluokka on luonut hyvän pohjan jatkaa musiikkiharrastusta, ja musiikillisten kokemusten kautta omaksutusta itsevarmuudesta on ollut apua jopa opiskelussa ja työelämässä.

Yleistietämys musiikin historiasta, teoriasta, ylipäätään soittamisesta kulttuurijuttuna sillä tavalla on jäänyt, ei poistu mihinkään kun on paljon opiskellut. Se on rikkaus, et tiedot ja taidot on jäänyt ja niinku oman opiskelun myötä pystyy hyödyntämään niitä kaikkia musiikin avulla. Tai siis musiikkia siinä opettamisessa, tarpeeks kun jaksaa muistella niin tulee mieleen musiikillisia menetelmiä joita voi hyödyntää musiikin opettamisessa. (Vivace, n. 23)

...Jos miulle lyödään nuotit eteen, niin ehkä sen musiikkiluokkataustan takia se ei oo täyttä hepreaa miulle se nuotti. Tajuaa vähän miten sävelkulku menee ja tajuaa meenekö duurissa vai mollissa ja tajuaa vähän, että mistä siinä kappaleessa on kysymys. Tunnistan innokkaasti modulaatiot euroviisuissa. Kiinnitän enemmän huomiota musiikillisiin asioihin musiikkiluokan takia, esim. elokuvien musiikki ja niin edespäin. (Lanquido, m., 24)

Musiikilla näyttäisi olevan merkitys myös tunteiden purku- ja rentoutumiskeinona. Tähän voi vaikuttaa esimerkiksi se, että musiikkiluokalla on aikoinaan syntynyt tunneside musiikkiin, ja se näkyy nykyään tämän kaltaisena terapeuttisena keinona käsitellä asioita.

Jos mun nykyäänkin tarvii keskittyä, niin mielelläni kuuntelen tietyn tyyppistä musiikkia tai jos haluan rentoutua tai purkaa energiaa pois niin soitan tai laulan sen tyyppistä musiikkia, mikä sopii tilanteeseen. Energianpurkukanavan on jättänyt. (Presto, n., 26)

Haastateltavista ainoastaan kolme kertoi, ettei enää juurikaan harrasta musiikkia. Tutkimustuloksista voidaan päätellä, että musiikin harrastaminen jatkuu suurimmalla osalla musiikkiluokalla opiskelleista henkilöistä ainakin jossakin muodossa. Haastateltavien vastausten perusteella näyttäisi siltä, että musiikki säilyy merkityksellisenä osana elämää ja näkyy siinä, vaikkei musiikkia ehtisikään harrastaa enää samalla intensiteetillä, kuin musiikkiluokka-aikoina.

7.3 Luokan sosiaalinen verkosto

Tarkastelemme musiikkiluokan sosiaalista verkostoa niin ryhmähengen kuin opettajan roolin näkökulmasta. Opettaja ja oppilaat toimivat tiiviissä vuorovaikutuksessa keskenään ja tällä tavoin muodostavat luokan sosiaalisen verkoston.

7.3.1 Ryhmähenki

Selvitimme, minkälaiseksi haastateltavamme olivat ryhmähengen kokeneet omalla luokallaan. Suurin osa (11/15) oli kokenut musiikkiluokkansa ryhmähengen hyväksi, joskin jotkut yksittäiset asiat sitä olivat saattaneet silloin tällöin huonontaa. Kolme henkilöä mainitsi luokallansa vallinneen erittäin hyvän ryhmähengen. Ainoastaan yksi henkilö oli kokenut musiikkiluokan ryhmähengen huonoksi. Hän kuitenkin mainitsi, että ryhmähenki oli hyvä musiikkitoiminnassa, mutta muun koulutyön aikana yhteistyö luokan kesken ei sujunut. Osa haastateltavista (3/15) kertoi luokkansa ryhmähengen olleen yläkoulun musiikkiluokalla huonompi, kuin alakoulun musiikkiluokalla. Kolme henkilöä arveli musiikkiluokan ryhmähengen olleen parempi muihin, niin sanotusti tavallisiin luokkiin, verrattuna.

Oli meillä parempi ryhmähenki. Se oli iso yhteinen nimittäjä tuo musiikki, tehtiin paljon yhdessä. Verrattuna toisiin luokkiin, joissa ei oo tällaista yhdistävää tekijää. ...Se (musiikki) piti meidät teini-iässä yhdessä vaikkei musiikkiluokkatoiminta ollut enää niin laadukasta, niin kyllä se piti meitä yhdessä. Paljon soitettiin ja laulettiin yhdessä sillä porukalla. Vielä tänäkin päivänä jos ollaan yhdessä joissakin samoissa bileissä, niin soitetaan ja lauletaan. (Comodo, n., 41)

Teoriataustassa esittelemämme opettajan rooli linkittyy ryhmähengen muodostumiseen kiinteästi. Koska oppilaat ovat halunneet musiikkipainotteiselle luokalle, he luonnollisesti odottavat myös opettajan olevan kiinnostunut musiikista ja sen opettamisesta. Opettajan motivaation puutteen nähtiin huonontavan ryhmähenkeä.

Musiikkiluokan oppilaiden musiikillisissa taitotasooissa voi olla suuria eroja. Mikäli opettaja suosii aina taitavimpia oppilaita ja antaa heille toistuvasti musiikillisesti arvostetuimmat ja suurimmat tehtävät niin oppitunneilla kuin esityksissä, aiheuttaa se herkästi kateutta ja

eripuraa luokan sisällä. Opettajan suosikit nähtiinkin eräänä luokkahenkeä huonontavana tekijänä. Luokan sisäinen kilpailu oli haastatteluissa eniten mainittu musiikkiluokan ryhmähenkeä heikentävä tekijä.

Oli aika selkeesti ryhmän sisäistä kilpailua siks, et kaikki oli aika monessa asiassa lahjakkaita ja hyviä, se ehkä sillä tavalla myös söi sitä ryhmähenkeä ku oltiin kaikki sillä tavalla lähtötasolla kilpailtiin keskenään monissa asioissa. (Dolce, n. 46)

Ala-asteella no se oli semmonen no oli tietyt huiput siellä luokalla ja ne pääs aina loistamaan niin se vaikutti vähän siihen ryhmähenkeen, mut pääosin se oli ihan hyvä. Ja yläasteella sitten se oli enemmän sellanen kilpailuhenkinen se ryhmähenki. Siellä kii oli ne huiput. (Crescendo, n. 24)

Kilpailu ku kaikki halus olla parhaita niin huononsi sitä, mut sitten niinku just se opettaja osas ohjailla luokkaa hyvin ja niinku huomioi jokaisen yksilölliset vahvuudet ja että niitä sai kehittää niin se ehkä lisäs hyvää ryhmähenkeä. Sillon onnistuttiin yksilöinä, mut samalla myös niinku ryhmänä. Se loi sitä hyvää ryhmähenkeä. (Bruscamente, n., 24)

Haastatteluissa kävi ilmi, että musiikkiluokan tyttövaltaisuus voi olla luokkahenkeä heikentävä tekijä. Tyttöjen normaaliin kanssakäymiseen kuuluu usein niin sanottu ”klikkiytyminen”, joissa tietyt tytöt muodostavat keskenään oman kaveriryhmän, joihin ei huolitella ulkopuolisia. Tyttövaltaisessa luokassa klikkiytymisen riski saattaa olla suurempi, ja klikkien nähtiin heikentävän ryhmähenkeä luokan sisällä. Opettaja voi omalla toiminnallaan edistää tasavertaisuutta sekä vähentää kateutta, kilpailua ja luokan sisäisiä konflikteja kohtelemalla oppilaita tasapuolisesti ja antamalla jokaiselle oppilaalle mahdollisuuden olla osana yhteistä musisointia ja esiintymisiä.

Valtava osuus opettajan innostuneisuudella ja innostamisella ja sillä miten opettaja on ottanut kunkin lapsen yksilönä ja jokaisella on joku rooli, tärkeä tehtävä musiikin tekemisessä, kuuntelemisessa ja tuottamisessa. Kukaan ei oo vähempiarvosempi. Yks soittaa tamburiinia ja yks soittaa viulua, ne on yhtä tärkeitä, kaikilla on tärkeä rooli rytmien tuottamisessa. Kaikki pysy hengessä mukana. (Presto, n., 26)

Suurimman osan musiikkiluokalla ryhmähenkeä huonontaneista asioista nähtiin liittyvän normaaliin lapsena ja nuorena kasvamiseen. Varsinaisesti musiikkiin ja musiikkiluokatoimintaan itseensä liittyviä seikkoja ei kilpailuhenkisyyden ja lahjakkaimpien suosimisen lisäksi juurikaan keksitty.

Musiikkiluokkalaisilla on yhteinen kiinnostuksen kohde, musiikki. Se toimii yhdistävänä tekijänä oppilaiden välillä. Yhteinen mielenkiinnon kohde ja siihen liittyvä toiminta, kuten esiintymiset, produktiot, yhteismusisointi ja luokkaretket koettiin suurimpana musiikkiluokan ryhmähenkeä edistävänä tekijänä.

Musiikkiluokalla oli positiivisia vaikutuksia. Tehään yhdessä kaikkia juttuja eikä vaan kokoonnuta yhdessä sinne luokkaan tekemään ja istumaan tuntien ajaks ja opiskelemaan, vaan tehtiin musikaaleja ja muuta yhdessä, niin opittiin tuntemaan toisemme paremmin kuin normaaliluokalla. Joutui esiintymistilanteisiin, yhdessä oltiin niissä tilanteissa. Niillä on iso yhdistävä vaikutus varmasti. (Comodo, n., 41)

...Se motivoi kun oli siis samantyyppisiä ihmisiä ympärillä niin sitä jakso tavallaan paremmin harrastaa. Motivaatio, sanotaan näin. Ja sit siihen musiikkiin kannustettiin eri tavalla kun mitä ois ehkä muilla luokilla kannustettu. (Forte, n. 24)

Erilaisista tilanteista saadut yhteiset onnistumisen kokemukset rakentavat yhteishenkeä ja lähentävät oppilaita. Tutkimustulosten valossa voimme jälleen kerran korostaa myös opettajan toiminnan merkitystä. Opettaja pystyy vaikuttamaan paljon omalla asenteellaan ja toiminnallaan ryhmähengen luomiseen.

7.3.2 Opettajan rooli

Kaikki haastateltavamme kokivat musiikkiluokan opettajan roolin erittäin tärkeäksi. Tärkeimmiksi piirteiksi nähtiin opettajan oma innostuneisuus musiikkia ja opettamista kohtaan, sekä opettajan taito kannustaa oppilasta musiikin oppimiseen ja harrastamiseen. Opettajan ajateltiin olevan organisoiija, joka määrätietoisesti ohjaa toimintaa musiikkiluokalla. On paljon opettajasta kiinni, minkälaisella asenteella musiikkia musiikkiluokalla tehdään.

Kyllä se ope antaa esimerkin siitä kiinnostuneisuudesta et näkee et hei tää hyvä tyyppikii on kiinnostunu musiikista. (Forte, n., 24)

Opettajan ei pitäisi olla liian päämäärä- ja tulosorientoitunut. Tällä tarkoitettiin sitä, että opettajan täytyisi esimerkiksi välttää tekemästä esiintyjävalintoja musiikkiprojekteihin ja esityksiin oppilaiden taitotason perusteella parasta lopputulosta havitellen. Asialle nähtiin

kuitenkin myös kääntöpuoli. Koettiin, että hyviin tuloksiin tähtäävä opettaja kannustaa myös oppilaitaan laadukkaaseen lopputulokseen, eikä anna oppilaiden päästä liian helpolla ja vähätellä omia kykyjään.

Tutkimustuloksista voidaan päätellä, että yleisesti ottaen alakoulun musiikinopettajasta pidettiin yläkoulun musiikinopettajaa enemmän. Alakoulun musiikkiluokan opettajan nähtiin panostavan työhönsä enemmän ja tekevän sitä suuremmalla innolla. Hänellä myös nähtiin olevan parempi ote oppilaisiin ja työn tekemiseen.

Tykkäsin ala-asteen musiikinopettajasta hirveesti. Yläasteen musiikinope ei ollu samalla tavalla läsnä kuin se ala-asteen musiikinope. Yläasteen ope ei saanu samalla tavalla sellasta otetta. (Adagio, n., 25)

Haastattelutulosten pohjalta tärkeäksi piirteeksi musiikkiluokan opettajalle voidaan mainita monipuolisuus ja erilaisten musiikkikokemusten tarjoaminen oppilaille. Luonnollisesti jokaisella ihmisellä on omat musiikilliset mieltymyksensä. Opettajan oma musiikkimaku saattaa vaikuttaa oppilaan musiikkimaun muovautumiseen, joten musiikin tyyli- ja lajien monipuolinen käsittely ja esittely, sekä oppilaiden musiikillisten mieltymysten huomiointi muodostuvat tärkeiksi tehtäviksi musiikkiluokan opettajalle.

Meillä oli tosi monipuolinen etenki ala-asteella toiminta, et oli sekä soittoa että laulua, musiikkiteatteria että ilmasua. On ollu kaikkee muutakin musikaaleihin liittyvää toimintaa, on ollu tosi monipuolinen kehittäjä. Vaikuttaa tosi paljon. (Andante, n., 26)

Se, että itestä oli hienoo, et meidän musiikinopettaja oli semmonen, et se vei meitä balettiin ja oopperaan kattoo et se sai semmosii asioita aikaseksi, joita ei muuten ehkä sen ikäsen ois tullu käytyä kuuntelemassa ja kattomassa. (Dolce, n., 46)

Vaikka opettajan innostus koettiin tärkeäksi, nähtiin vaarana se, että innokas musiikinopettaja keskittyy liikaa musiikkiin, jolloin se vie muiden oppiaineiden opiskelusta resursseja. Musiikin linkittyminen muuhun opiskeluun koettiin kuitenkin merkitykselliseksi. Täytyisi-kin löytää keino, jolla musiikki integroituu muihin oppiaineisiin sopivassa määrin.

Haluamme nostaa esille myös musiikkiluokkia edeltävien opettajien merkitystä musiikin opettamisessa. Tutkimustuloksista ilmeni, että musiikkiluokkaa edeltävän opettajan innos-

tuneisuus musiikista ja sen opettamisesta oli saanut monen lapsen pyrkimään musiikkiluokalle. Tämä pätee tietysti myös muiden oppiaineiden opettamisessa. Opettaja voi asenteellaan ja sen osoittamisella joko innostaa oppilasta, tai aiheuttaa pahimmassa tapauksessa pysyviä negatiivisia oppiainetta kohtaan. Opettajaa ei tietenkään voi vaatia pitämään henkilökohtaisesti jokaisesta oppiaineesta, mutta hänen tulisi säilyttää ammattimainen asenne. Opettajan on tärkeää tukea toiminnallaan myös mahdollisesti omista musiikillisista intresseistään eroavia lasten musiikillisia intressejä.

Näyttäisi siltä, että musiikkiluokan opettaja voi vääränlaisella toiminnalla pahimmillaan vaurioittaa lapsen suhdetta musiikkiin pysyvästi. Haastatteluvastausten pohjalta tarkoitamme vääränlaisella toiminnalla esimerkiksi kannustuksen puutetta, jatkuvaa negatiivista palautetta, epäuskoa lapsen kykyihin ja osaamiseen sekä ainoastaan lahjakkaimpien oppilaiden esiin nostamista muita parempana. Lisäksi opettajan pitkäjänteisyyden puute voi saada lapsen epäilemään musiikillisia taitojaan ja kehittymismahdollisuuksiaan.

Yks sellanen, ku joskus ala-asteella oli joku sellanen musikaali ja siinä niinku sellanen alkuvaiheessa etittiin solisteja joihinkin kappaleisiin ja sitten yksissä bändiharjoituksissa opettaja oli luvannut, että saan kokeilla mikkiin yksin laulamista ja siinä oli sitten kaikki kolmosesta kutoseen ja oltiin siinä yhdessä luokassa ja mie olin 4.-5. luokalla ja sitten miun aika mennä kokeilee tuli ja sitten mie missasin totaalisesti biisin alun, koska en oo ennen laulanu bändin kanssa mikkiin ja opettaja oli heti silleen ”ei Pinja (nimi vaihdettu), ei hyvä!”, enkä saanu enää koskaan kokeilla sitä. Siitä jäi paska fiilis ku se oli silleen kerrasta poikki eikä koskaan enää saanu kokeilla, ois heti pitäny olla täydellinen. Ja niin miusta ei ikinä tullu solistia. ...Koen tosi vahvasti, et en ikinä saanu esim ton soololaulamisharjoituskokemuksen kaltasia tilanteita, et en ikinä saanu oikeesti harjotella yksinlauluu. Se jäi vähän pintaraapasuks. En ikinä saanu tukea siihen. Jäi epäonnistuminen ja se jäi päälle. Mie en osaa ja miusta ei oo tähän. Ois enemmän halunnu kokeilla ja päästä esille ku siellä oli aina vaan ne tiettyt. (Crescendo, n. 24)

Musiikkiluokan opettajan rooliin kuuluu kiinteästi myös draamatoiminnan ohjaaminen sekä erilaisten esiintymisten järjestäminen ja johtaminen. Organisoitaitaito on musiikkiluokan opettajalle oleellista.

Opettajalla on aina tosi suuri vaikutus. Millanen opettaja meillä on ollu, oli isoja proggiksia, kun jotkuthan tekee vaan kuorokeikkaa, jotain perus orkesterisoittoa. Meillä oli pienillä oppilailla paljon massiivisia produktioita. Opettajalla pitää olla langat käsissä ja homma hallinnassa. ...Prosessinomainen työskentely on onnistunut mun osalta hyvin, opettaja on hallinnu tämän homman, et on ollu muitakin kasvatus-

tavoitteita selvästi eikä vaan ryppy otsassa hyvän tuotoksen tavoittelua. (Andante, n., 26)

Musiikkiluokan opettajalla, persoonalla ja yhteistyökyvyllä muiden opettajien kanssa (on merkitystä). Valtava määrä lapsia, on saatu valtavia musiikkiproduktioita tehtyä. ...Musiikkiluokkatoimintaan liittyi vahvasti teatteritoiminta, se ilmaisemisen ohjaaminen ja miten sen lapsen saa ilman et se tuntuu väkisin väännetyltä, lapsen teatteriohjaaminen on ollu merkittävästi persoonavaikutteista ja taidokkaasti hoidettu. (Presto, n., 26)

Koska luokanopettajan tai musiikin aineenopettajan opintoihin ei sisälly ilmaisutaidon ohjaamisen opintoja, on opettajalla vastuu kehittää itseään, jotta pystyisi ohjaamaan suuriakin musiikkiprojekteja.

7.4 Musiikkiluokalla opiskelun vaikutukset muuhun koulunkäyntiin

Erityispainotteisilla luokilla on yleistä, että painotettu oppiaine vie tunteja silloin tällöin muilta oppiaineilta. Tämä on tavallista ainakin silloin, kun musiikkiluokalla valmistellaan jotakin isompaa musiikkiprojektia. Tiedustelimme haastateltavilta, vaikuttiko musiikkiluokkatoiminta heidän muiden oppiaineiden oppimiseensa. Vastaukset jakautuivat selkeästi eri mielipiteisiin. Suurin osa (8/15) koki, että musiikkiluokkatoiminta vaikutti positiivisesti muiden oppiaineiden opiskeluun. Meille tämä oli yllättävä tulos. Voisi kuvitella, että kun tunteja otetaan muilta oppiaineilta pois, tulisivat jotkut opetussuunnitelmaan sisältyvät aiheet käsiteltyä liian nopeasti ja suppeasti. Ajanpuutteen vuoksi jotkut asiat saattaisivat jäädä jopa käsittelemättä.

Haastateltavat kertoivat musiikkiluokan positiivisista vaikutuksista opiskeluun. Musiikkia käytettiin musiikkiluokilla muun muassa rauhoittumis- ja keskittymiskeinona. Oppituntien lomassa saatettiin laulaa muutama laulu tai tehdä rentoutumisharjoituksia musiikin kanssa. Tällä tavalla saatiin rytmitettyä päivää hieman eri tavalla kuin muilla luokilla. Tällainen menetelmä saattaisi olla käyttökelpoinen myös tavallisilla luokilla, joilla esiintyy rauhatomuusongelmia. Musiikkiluokan ilmapiiri koettiin rauhallisemmaksi yhteisen musiikkiharrastuksen ansiosta.

Musiikin nähtiin auttavan muiden oppiaineiden opiskelussa ja oppimisessa sekä helpottavan keskittymistä. Musiikilla ajateltiin olevan merkitystä myös oppimisstrategiana. Laulu- ja rytmiharjoitteita oli käytetty esimerkiksi sijamuotojen ja konjunktoiden opiskelussa ja kertolaskuja oli käsitelty rytmiliikkeiden ja laulujen avulla. Tällä tavalla oli saatu kehitettyä muistisääntöjä.

Oon miettiny, et mun mielestä musiikilla ja matematiikalla on jonkinlainen yhteys keskenään. Kun miettii jotain sävelasteikkoja joissain matematiikan jutuissa, on yhtäläisyyksiä musiikkipuoleen. Kyllä tuo musiikki kehittää hahmotuskykyä. Muissakin aineissa on apua. (Comodo, n., 41)

Yläasteella ku sai hakata rumpuja vähän välissä niin paljon mieluummin meni sinne fyziikan tunnille sitten. (Bruscamente, n., 24)

Kyllä varmaan et ku sitä musiikkia oli enemmän ja sitä oli siellä välissä niin sitä jaksolla paremmin koulussa. Tollaset taideaineet rytmittää päivää mukavasti, ei tarvii koko aikaa olla kirja kiinni nenässä vaan välissä on mukaviaki juttuja. On varmasti edesauttanut muutakin oppimista. (Forte, n., 24)

Musiikkiluokalla aika jaetaan niin sanotusti tavallisen koulutyön, syvällisemmän musiikin opiskelun sekä musiikkiprojektien ja niiden valmistelun kesken. Tiukat aikataulut ja päämäärätietoinen toiminta näyttävät opettavan lasta tehokkaassa ajankäytön suunnittelussa.

Oon ollut koulussa perusaktiivinen ja pärjänny hyvin, mutta esim yläasteen puolella musiikkiluokkatoiminta on tullu muun koulun päälle. Ei integroitunu mitenkään niin on voinu ajatella, et on ollut paljon tekemistä ja on joutunu organisoimaan ja tekemään enemmän ja oon joutunu aikatauluttamaan asioita. On vaikuttanut yleiseen aktiivisuuteen, asioilla on oltava paikka, jolloin niitä tehdään. (Andante, n., 26)

Haastateltavista neljä oli sitä mieltä, että musiikkiluokkatoiminta vaikutti jollakin tavalla negatiivisesti muiden oppiaineiden oppimiseen. Kuitenkin näistä neljästä henkilöstä kaksi kuului myös edellä mainitsemaamme joukkoon, joka näki musiikkiluokkatoiminnalla olevan positiivisia vaikutuksia muiden oppiaineiden opiskeluun. Nämä kaksi henkilöä siis näkivät musiikkiluokan vaikutukset muuhun koulutyöhön sekä negatiivisena että positiivisena.

Proggiksia kun oli aina välillä niin tuntu varsinkin sillon yläasteella, ettei riittä energia muuhun opiskeluun, vaikka matikkaan. Piti puurtaa sit. (Adagio, n., 25)

Kukaan haastateltavista ei ollut jyrkästi sitä mieltä, että musiikkiluokalla opiskelu olisi ratkaisevasti heikentänyt heidän yleistä oppiaineiden osaamistaan. Viisi henkilöä oli sitä mieltä, ettei musiikkiluokkatoiminta vaikuttanut muiden oppiaineiden oppimiseen millään tavalla. Voimmekin haastatteluaineistoamme tulkitsemalla sanoa, että musiikkiluokalla opiskelulla näyttäisi olevan enimmäkseen positiivisia vaikutuksia muuhun oppimiseen. Negatiivisten vaikutusten painoarvo näyttäisi jäävän melko vähäiseksi.

Toisena asiana meitä kiinnosti tietää, kokivatko haastateltavat olleensa musiikkiluokalta lähtiessään eri tasolla muiden oppiaineiden osaamisessa, kuin tavallisilla luokilla opiskelleet lapset. Saimme kahteen eri suuntaan melko tasaisesti jakautuvia vastauksia. Tulokset näyttäisivät olevan sen suuntaiset, että musiikkiluokalta saadut taidot ja tiedot koettiin korkeintaan paremmiksi kuin tavallisilla luokilla opiskelleiden lasten taidot ja tiedot. Kahdeksan henkilöä, eli suurin osa haastateltavista, ei kokenut olleensa musiikkiluokalta lähtiessään millään tavalla taitavampi tai huonompi muissa oppiaineissa. Kuusi henkilöä oli sitä mieltä, että heidän osaamisensa ainakin joissakin oppiaineissa oli parempi kuin tavallisilla luokilla opiskelleilla lapsilla. Näistä kuudesta haastateltavasta kaksi koki taitotasonsa muissa oppiaineissa selkeästi paremmaksi. Yksi haastateltavista ei osannut sanoa, oliko musiikkiluokalla opiskelu vaikuttanut hänen oppiaineiden osaamiseensa. Kukaan ei ollut sitä mieltä, että musiikkiluokalla opiskelu olisi jättänyt heidän muiden oppiaineiden osaamistaan puutteellisemmaksi kuin muilla luokilla. Tämä vahvistaa aiemmin mainitsemamme tuloksen siitä, että musiikkiluokalla opiskelu ei ainakaan huononna yleistä oppiaineiden osaamista, vaan se voi jopa parantaa oppimistuloksia muissakin oppiaineissa, kuin musiikissa.

Ala-asteella muistan saaneeni koulun parhaan oppilaan stipendin, yläasteelta lähtiessä oli hyvä keskiarvo, mutta en tiedä miten se varsinaisesti vaikutti, mut kun on paljon asioita niin siinä oppii sinnikkääks ja ahkeraks. En koe, et olisin tehny enemmän kun muut, mutta kun on ollu paljon tekemistä, niin on oppinu tehokkaaks ja oikealla aikataululla tekemään ne ja sit on tullu tulosta. Se on aiheuttanu sen, et sitä on menestynytkin. (Andante, n. 26)

Joissain asioissa saatto olla nimenomaan edellä, esim. tää kirjottamisen taito. Esim. yläasteella aika moni, joka oli alakoulussa samalla luokalla, oli keskimäärästä parempia koulussa. Mä menin ite taidelukioon, eli siellä oli kans vahvistettu aika paljon, et oli paljon ihmisiä musaluokiltakin. Ja lahjakkaita ihmisiä. Sekä kouluaineissa että taideaineissa et ne on aika paljon yleensä kytköksissä toisiinsa. (Presto, n., 26)

No mie luulen, et se on aika paljon itestä kiinni. Saatto angstisina yläastevuosina vaikuttaa et ei kiinnostanu muu kun vaan se musiikki, niin sit ei ehkä jaksanu keskittyä niihin muihin, mut en kokenut et oisin keskivertoo tavallisella luokalla opiskelevaa jotenkin jäljessä. (Maestoso, n., 24)

En, en koe (että olisi ollut eri tasolla). Meillä oli ihan samalla tavalla kaikki tunnit, kaikki tuntimäärät, vaikka oltiinkin musiikkiluokalla. (Adagio, n., 25)

Kolmas meitä kiinnostanut muiden oppiaineiden osaamiseen liittyvä asia oli se, oliko musiikkiluokan käymisellä vaikutuksia haastateltaviemme nykyiseen eri oppiaineiden osaamiseen. Selkeästi suurin osa haastateltavista (9/15) kertoi, ettei musiikkiluokalla opiskelu ole vaikuttanut millään tavalla heidän nykyiseen oppiaineiden osaamiseensa.

...Se musiikin liittäminen oppimiseen on jäänyt. Lukiossa ruotsin yo-kirjotuksia varten tein epämääräisille ja määräisille artikkeleille laulun, jonka opetin kavereille ja siitä oli erittäin paljon apua. Kun opetteli laulun ulkoa, niin ei ollu ongelmia artikkeleiden ja taivutusmuotojen kanssa. Konkreettinen esimerkki siis siitä, et käytän edelleen musiikkia, erilaisia rimpsuja ja lauluja oppimisessa. En koe, et ois vaikuttanut oppiaineiden hallintaan. (Vivace, n., 23)

Viisi haastateltavaa kertoi musiikkiluokan vaikuttaneen positiivisesti heidän nykyiseen oppiaineiden osaamiseensa. Kouluaikoina saaduilla positiivisilla koulukokemuksilla kerrottiin olevan hyviä vaikutuksia myös myöhempään oppimiseen. Peruskoulu on pohjana kaikelle tulevalle.

Ajankäytön hallinta ja ilmaisutaidon kautta myös itsensä ilmaisu ja kuunteleminen. Nää on edesauttanut sitä millä tavalla opin ja millä tavalla kannattaa opiskella. Silloin ei tarvii nähdä niin paljon vaivaa ku tietää mikä on mulle tehokkain ja sopivin tapa opiskella. Oon nopsa oppija. On vaikutusta tommoseen. (Andante, n., 26)

Yksi taas näki musiikkiluokalla olleen negatiivisia vaikutuksia, vaikka hän mainitsikin, ettei hän koe jääneensä mistään paitsi.

Jos mie en osaa Euroopan jokia ulkoo, niin ei se haittaa ku se musiikki on kuitenkin ollu tärkeempi ja oon luova ihminen, mut koen ehkä et tietäsin enemmän jotain jos olisin käynyt normaaliluokat ja lukion. Mut ei se minuu itteeni haittaa. (Bruscamente, n. 24)

Näyttäisi siltä, että musiikkiluokan käymisellä ei olisi juurikaan kauaskantoista merkitystä

aikuisiän eri oppiaineiden osaamiselle. Kaikki kolme haastattelukysymystä, jotka teimme kartoittamaan haastateltavien ajatuksia musiikkiluokan vaikutuksista muiden oppiaineiden oppimiseen, antoivat yhteneviä tuloksia. Voimme todeta, ettei musiikkiluokalla opiskelu vaikuta ratkaisevassa määrin muiden oppiaineiden osaamisen tasoon. Negatiivisia vaikutuksia näyttäisi olevan erittäin vähän, ja ne tuntuvat liittyvän lähinnä ajan ja energian puutteeseen. Meille yllätyksenä tuli vastausten määrä, joissa kerrottiin musiikkiluokan positii-visista vaikutuksista muuhun oppimiseen. Näiden vastaajien määrä oli lähes yhtä suuri kuin niiden, jotka kertoivat, ettei musiikkiluokan käymisellä ollut vaikutusta muuhun oppimiseen.

7.5 Musiikillinen identiteetti

Musiikillisen identiteetin osalta meitä kiinnosti tietää, millainen oli musiikkiluokan aikana koettu musiikillinen identiteetti, kuinka se kehittyi musiikkiluokalla opiskelun aikana sekä minkälainen musiikillinen identiteetti haastateltavillamme on nykyään. Tärkeimmäksi selvitettäväksi asiaksi näimme musiikkiluokalla opiskelun merkityksen musiikillisen identiteetin muodostumiselle. Olemme haastatteluvastausten pohjalta kehittäneet haastateltaviemme musiikillista identiteettiä kuvaavat luokat. Haastateltavamme saattoivat sijoittua useampaan luokkaan.

7.5.1 Musiikillinen identiteetti musiikkiluokka-aikoina

Kahdeksan haastateltavaa koki musiikillisen identiteettinsä **aktiiviseksi** musiikkiluokka-aikana. He olivat uteliaita musiikin suhteen, ja heitä kiinnosti löytää musiikista uusia asioita. Henkilöt kokivat itsensä kaikin puolin aktiivisiksi musiikin kuluttajiksi, kuuntelijoiksi, harrastajiksi ja tekijöiksi.

Kaikilla haastateltavillamme oli koulun ulkopuolisia musiikkiharrastuksia. Viisi henkilöä koki, että heidän musiikillista identiteettiään kuvasi parhaiten **vahva harrastuneisuus**. Haastateltavat olivat aktiivisia harrastajia yhdellä tai useammalla musiikin osa-alueella.

Kaikista haastateltavistamme kymmenen soitti jotakin soitinta, neljä lauloi ja yksi harrasti molempia. Koulun ulkopuolisia musiikkiharrastuksia harrastettiin muun muassa musiikkiopistossa.

Jos itseni olisin esitelly jollekin muulle, niin oisin kertonu et harrastan musiikkia ja se on mun rakkain harrastus ja mitä mä tein koko ajan. ...Olin musiikin kuluttajana ja harrastajana aika aktiivinen. (Andante, n., 26)

Oli mielenkiintoista huomata, kuinka suuri vaikutus musiikilla voi olla. Yhdellä haastateltavistamme musiikilla on ollut niin suuri vaikutus hänen identiteettiinsä, että hänen koko ulkoinen olemuksensa ja persoonansa ovat muotoutuneet musiikin kautta. Jos ajatellaan esimerkiksi jotakin musiikin tyylilajia vahvasti suosivia henkilöitä, kuten heavy-musiikin, rap-musiikin tai rock-musiikin kuluttajia, on heillä usein tapana ilmentää musiikkimakuaan myös ulkoisella olemuksellaan. Musiikilla voi siis olla ihmisen kokonaisvaltaiseen identiteettiin ja sen ilmentämiseen vahva vaikutus. Voisi sanoa, että tällä haastateltavallamme oli **aatteellinen** musiikillinen identiteetti.

...Rock-musiikista alko kiinnostuu yläasteen musiikkiluokan aikoihin. Levyhylly alko kasvamaan. Alko musiikkiluokan aikana kiinnostuu enemmänki tutkii musiikin historiaa. Sieltä on saanu myös ne idolit, esim. joku Metallica on vieläki tosi kova sana ja sit se et ku kiinnostu tietynlaisesta musiikkityylistä ja pääsi ite vielä koulussa kokeilee sitä tyyliä soittamalla ja ite tekemään niin se oli oikeen piste iin päälle. Vois lisätä vielä sen, et loppuvaiheessa musiikkiluokilla kiinnostus tietystä musiikista alko vaikuttaa jo muutenki identiteettiin ja alko vaikuttaa siihen pukeutumiseen ja persoonaan ja oli sit vähän sellanen räminärokkari jossain vaiheessa. Tennarit jalassa juoksenneltiin yläasteella koulun pihalla ja kuunneltiin jotain tosi hyvää rock-levyä. (Bruscamente, n., 24)

Kahdesta haastateltavastamme tuntui, ettei heidän henkilökohtainen musiikillinen identiteettinsä ollut kovin vahva ja persoonasävytteinen, vaan se **kulki ikään kuin valtavirran mukana**. Toinen haastateltavista kertoi musiikillisen identiteettinsä rakentuneen pitkälti kavereiden musiikillisten mieltymysten ja tavoitteiden mukaan. Toinen näistä henkilöistä taas kertoi, että musiikkiluokalla oli panostettu eniten koulun kuoroon, jossa yksittäisestä henkilöstä tulee osa suurempaa kokonaisuutta. Tällöin hänen oma musiikillinen identiteettinsäkin ikään kuin ”hukkui” kuoroon.

Musiikkiluokalla olemisen kannalta kulminoitu vaan olla osa yhtä kokonaisuutta, ol-

tiin kuorossa eikä tullu paljoo sellasta luovaa musisointia, ei rohkastu esittämiseen, oli enemmän sellasta yksi kaikkien puolesta-meininkiä. Ei päässy musisoijat kehittämään omaa ilmasutaitoaan. Oltiin vaan yhtä. Yks kuoron osa. (Cantabile, n., 29)

Viisi henkilöä koki musiikkiluokka-aikaisen musiikillisen identiteettinsä **ristiriitaiseksi** ja **sekavaksi**. Henkilöt kokivat, että heidän musiikillinen identiteettinsä haki vielä tuolloin muotoaan. He eivät vielä tiedostaneet omia vahvuuksiaan ja kiinnostuksenkohteitaan musiikin suhteen. Kaksi henkilöä oli alkanut soittaa sellaista soitinta, jota ei kokenut kuitenkaan omakseen. Heistä tuntui, että heidät itsensä määriteltiin sen mukaan, mitä soitinta he soittivat.

...Miun identiteetti oli sillon, et mie oon viulisti ku sitä oli tehny paljon ja ehkä siinä oli ristiriitasta, et olit klasariviulisti, mut piti kuitenkin sillon kuunnella vähän coolimpaa musiikkia ku klassista. (Forte, n., 24)

Erään haastateltavamme vastausten pohjalta ryhdyimme pohtimaan musiikillista identiteettiä suhteessa muihin musiikkiluokan oppilaisiin sekä suhteessa musiikkiluokan ulkopuolisiin henkilöihin. Tämä haastateltavamme kertoi, että hän koki itsensä keskivertomusisoi-jaksi. Hän näki musiikillisen identiteettinsä ristiriitaisena siksi, että musiikkiluokan sisällä hän ei kokenut kuuluvansa lahjakkaimpien oppilaiden joukkoon, mutta taas musiikkiluokan ulkopuolella hän koki olevansa taitava. Tähän vaikutti se, että hän sai paljon kehuja ja kannustusta musiikkiluokan ulkopuolisilta henkilöiltä, kuten ystäviltä ja perheeltä. Pohdimme musiikillista identiteettiä suhteessa muihin musiikkiluokkalaisiin ja musiikkiluokan ulkopuolisiin ihmisiin tarkemmin pohdintaluvussa.

...Mä oon ollu aika keskiverto musiikin tekijä enkä ollu mikään huippulahjakas laulaja tai soittaja, mut ei oo kokenu itteensä mitenkään huonommaksi kuitenkaan. Joskus jos musiikkiluokalla koki itteensä keskinkertaseks, koska siellä oli aika paljon taidokkaita lapsia, jos vertas et mul oli tavallisia kavereita ja ne piti mua hyvänä laulajana ja soittajana, vaikken mä keskimäärin sitä musaluokalla ollu. Mutta siis mulla oli keskiverto identiteetti, mut muuhun maailmaan verrattuna se oli vahva se identiteetti. (Presto, n., 26)

Tiedustelimme, kuinka haastateltaviemme musiikillinen identiteetti kehittyi musiikkiluokalla opiskelun aikana. Kahdeksan henkilöä kertoi, että musiikkiluokka auttoi heitä selvittämään omat musiikilliset kiinnostuksenkohteet ja tavoitteet. Opiskelujen aikana heille selventyi, mitä he haluavat musiikilta ja mihin he haluavat sitä käyttää. Opetuksen myötä

he ymmärsivät paremmin musiikin monipuolisuuden, eli mitä kaikkea musiikki voi olla. Ennen musiikkiluokalla opiskelua haastateltavat saattoivat olla esimerkiksi innostuneita ainoastaan yhdestä asiasta, kuten laulamista tai jonkin instrumentin soittamisesta. Musiikkiluokalla opiskelun aikana musiikin tarjoamat mahdollisuudet alettiin nähdä laajalaisemmin. Sieltä osattiin poimia oman kiinnostuksen mukaan itselle sopivimmat tavat toteuttaa musiikillista minäänsä.

...Ku miettii, et miten se musiikki-identiteetti on kehittynyt matkan varrella, et se on lähtenyt kolmosluokalta lastenlauluista, siellä on laulettu jotain ja nokkahuilulla harjoiteltiin soittamaan Aamutunnelmaa ja jotain tällasta ja mitä sitä soitettiin ysin päätäreissä niinku Tehosekotinta ja Anssi Kelaa. Siinä on kulettu pitkä matka. Siihen liittyy niin paljon kasvua ja kehitystä, sitä ei voi yhteen lauseeseen tiivistää. Siitä vois kirjottaa kokonaisen kirjan. ...Se on kehittynyt ihan huimasti ja niinku ymmärrys musiikkia kohtaan on niiden vuosien aikana kehittynyt valtavasti. Musiikkiluokka toi syvyyttä siihen omaan musiikki-identiteettiin, voi sanoa näin. ...Sillä on ollut tosi suuri merkitys miun musiikki-identiteettiin. (Bruscamente, n., 24)

Kaikille musiikki-identiteetin löytäminen ei tarkoittanut sitä, että löytäisi oman juttunsa musiikista, johon haluaisi panostaa ja jonka suhteen asettaisi itselleen tavoitteita. Eräs haastateltavista ei kokenut omakseen musiikin täysipainotteista ja monipuolista eri musiikin osa-alueiden harjoittamista ja opiskelua. Hän koki, että musiikin merkitys korostui hänelle satunnaisena elämän ilon tuottajana. Myös kaksi muuta henkilöä kertoivat, että musiikkiluokan aikana heille selvisi, että he haluavat musiikista vain satunnaisen harrastuksen.

Ehkä sillä tavalla, et ehkä alkuaikoina, kolmos-nelos-luokilla, sinne asti se oli musiikki on hauskaa, mut lopuilla luokilla ja siitä eteenpäin se alko olla sellasta pakko-pullaa, niinku et jotenkin vasta nyt aikuisena osaa nähdä sen kaaren, että kuinka se muuttu se suhtautuminen siihen musiikkiin, kuinka ne kaikki kokemukset ja asenne-muutokset on ollut tärkeitä sen identiteetin kehittymisen kannalta, ettei vaan jää sellasta kuvaa, et eka oli kivaa ja sit kurjaa. (Vivace, n., 23)

Viisi henkilöä koki, että musiikkiluokan avulla he löysivät omat musiikilliset vahvuutensa. Kun musiikilliset taidot alkoivat kehittyä musiikkiluokalla opiskellessa, auttoi se hahmotamaan jokaisen henkilökohtaisia vahvuuksia. Oma soitin tuntui määrittelevän usein henkilön musiikillisen identiteetin. Esimerkiksi viulua soittava henkilö koki vahvasti musiikillisen identiteettinsä viulistiksi. Soitin oli vaikuttamassa myös tapaan nähdä ja määritellä henkilön musiikillinen identiteetti ulkopuolisten näkökulmasta.

...Jokaisella on oma rytmitaju tai improvisointikyky tai sävellajissa pysymisen kyky tai erittäin hieno ääni. Jokaisella on omat taitonsa. Niistä voi saada sellasen sujuvan kokonaisuuden kasaan. Ei tarvii olla niinku bravuurin tuottaja, identiteetti voi olla silti vahva, vaikket sä oo mikään niin sanottu huippuammattilainen. Kaikilla on mahdollisuus siihen omaan musiikki-identiteettiinsä. (Presto, n., 26)

Neljä henkilöä kertoi musiikkiluokan avartaneen heidän suhtautumistaan musiikkiin. Musiikkiluokalla opiskelu antoi kokemuksia monenlaisen musiikin parissa niin kuuntelun, soittamisen, laulamisen kuin musiikkiliikunnankin muodossa. Näin ollen heidän musiikillinen identiteettinsä tuli suvaitsevamaksi musiikin erilaisuutta kohtaan. Kaikkien näiden henkilöiden kohdalla musiikki-identiteetin avartuminen näkyi erityisesti musiikin kuuntelun monipuolistumisena. Löytyi rohkeus lähteä itse tutkimaan lisää musiikkityylejä, joihin oli tutustuttu koulussa ja joita ei muussa tapauksessa ehkä koskaan olisi tullut kuunnelleeksi.

Kahdella haastateltavistamme musiikin tekeminen, kuten soitto- tai lauluharrastus, hiipui. He kuitenkin kokivat, että heidän musiikillinen identiteettinsä esimerkiksi kuuntelijana vahvistui. Nämä henkilöt eivät mieltäneet musiikillista identiteettiään musiikin tekijöiksi, vaan enemmänkin kiinnostuneiksi sivustaseuraajiksi ja toisten musiikista nauttijoiksi. Haastateltavistamme kahdella ei musiikillinen identiteetti heidän omien sanojensa mukaan juurikaan kehittynyt.

7.5.2 Musiikillinen identiteetti nykyään

Seitsemän henkilöä kertoo nykyisen musiikillisen identiteettinsä olevan **vahva, avoin ja monipuolinen**. Nämä henkilöt ovat nykyään paljon musiikin kanssa tekemisissä sen monissa eri muodoissa.

No olen monipuolinen musiikin suurkuluttaja. Tykkään käydä keikoilla, tykkään löytää uusia artisteja ja aika kokeileva identiteetti varmaan, mut sit siel on kuitenkin se vankka pohja sellasista klassikoista, joihin aina palaa. Nykyään on vähän sellanen harrastelijasoittelija. Välillä soittelee kitaraa ja laulelee. Oon sellanen tunnekuluttaja. Ja nostalgisoija. (Forte, n., 24)

Suurin osa haastateltavista (10/15) kokee nykyisen musiikki-identiteettinsä lähinnä **aktiiviseksi musiikin kuuntelijaksi**. Nämä henkilöt kertovat kuluttavansa rahaa musiikin kuunteluharrastukseen, eli he käyvät livekeikoilla ja ostavat cd-levyjä. Lisäksi musiikkia kuunnellaan aktiivisesti radiosta ja ladataan Internetistä. Musiikkia kuunnellaan musiikki-luokkataustan ansioista niin sanotusti kehittyneemmällä korvalla, eli osataan kuunnella kappaleista eri musiikillisia asioita, kuten esimerkiksi dynamiikkaa, soitinkokoonpanoa sekä laulajan tulkintaa ja äänenkäyttöä.

Seitsemän henkilöä kertoo soittoharrastusten hiipuneen tai jääneen todella vähäiseksi. Vastausten perusteella heidät voidaan määritellä **satunnaisiksi harrastelijoiksi**. Tällä tarkoitamme tässä yhteydessä musiikin harrastamista soittaen ja laulaen. Ohjatun intensiivisen musiikkiluokkatoiminnan päätyttyä innostus oman soitto- tai lauluharrastuksen ylläpitämiseen on laantunut. Kolme haastateltavistamme kuitenkin mainitsi, että vaikka heillä ei nykyään ole musiikille samalla tavalla aikaa kuin musiikkiluokka-aikoina, kokevat he vieläkin olevansa **kiinnostuneita musiikin harrastamisesta**. He mainitsevatkin, että saattavat palata musiikkiharrastuksen pariin elämäntilanteen ollessa otollinen.

Kolme haastateltavaa ilmaisee musiikillisen identiteettinsä olevan **vähemmän intensiivinen** kuin musiikkiluokalla opiskelun aikoina. Näille henkilöille oli yhteistä se, että heillä on toisaalta vahva musiikillinen identiteetti, mutta he eivät enää tuo musiikillista osaamistaan esille oman musiikillisen tekemisen kautta. He kuitenkin tiedostavat taitonsa. Erona musiikin harrastamisesta kiinnostuneiden ryhmälle oli vähemmän intensiivisen identiteetin omaavien ryhmällä se, että he eivät maininneet olevansa musiikillisista taidoistaan ja tiedoistaan huolimatta kiinnostuneita palaamaan musiikkiharrastuksen pariin. Kahdella henkilöllä ei ole enää kiinnostusta harrastaa musiikkia. Heidän musiikillista identiteettiään voidaankin luonnehtia **ei-aktiiviseksi**.

7.5.3 Musiikkiluokan merkitys musiikillisen identiteetin muodostumiselle

Suurin osa haastateltavista (11/15) näkee musiikkiluokalla olleen merkittävän vaikutuksen heidän musiikilliseen identiteettiinsä. Musiikkiluokka on luonut vankan pohjan elinikäiselle kiinnostukselle ja harrastuneisuudelle. Musiikkiluokalta on saatu myös riittävät tiedot ja

taidot musiikin monimuotoiselle harrastamiselle. Positiiviset koulukokemukset, onnistumisen kokemukset musiikin parissa sekä yhteenkuuluvuuden tunne-elämykset koulukavereiden kanssa ovat vahvistaneet myönteistä musiikillista identiteettiä. Kolme näistä yhdestätoista haastateltavasta mainitsee myös, että musiikkiluokalla opiskelulla on ollut suuri rooli elinikäisen läheisen musiikkisuhteen luomisessa ja sitä kautta musiikillisen identiteetin muotoutumisessa.

Perustavanlaatuinen. Pohjat on opittu siellä. Mie oon sieltä saanu sen vahvistuksen sille taidolle, jonka koen omaavani ja vaikka mie pidän sen piilossa, mie tiedän, että se on olemassa. (Lanquido, m., 24)

No sillä tavalla, että ku on kasvanu siinä musiikin harrastamisen ja soittamisen ja siinä parissa niin jotenkii edelleen koen, et miun juuret on jotenkin musikaaliset, et miulla on sitä musiikillista taustaa vähän. Koen et se silleen pamahtaa, et hahaa, et oon ollu musiikkiluokalla, tiien enemmän ku sä. (Crescendo, n., 24)

No kyl mie sanosin sitä, et sieltä on saanu sitä kipinää ja innostusta lisää siihen ja tietysti myös sitten tieto ja tavallaan mahdollisuuksia siihen harrastamiseen vielä lisää. Kaikki ne on siihen omaan musiikki-identiteettiin vaikuttanu. (Maestoso, n., 24)

Kolme henkilöä koki, että musiikkiluokalla opiskelu on laajentanut heidän musiikillista identiteettiään. Esimerkiksi jos aiemmin henkilö koki olevansa pelkästään jonkin tietyn instrumentin soittaja tai vaikkapa laulaja, saattoivat musiikkiluokalla omaksutut tiedot ja taidot laajentaa kuvaa omasta musiikillisesta osaamisesta, ja tätä kautta myös musiikillinen identiteetti laajeni.

Neljä haastateltavistamme totesi, ettei musiikkiluokalla ole ollut suurta roolia heidän musiikillisen identiteettinsä muodostumiselle. Yksi henkilö kertoi musiikkiluokan negatiivisista vaikutuksista oman musiikillisen identiteettinsä muodostumiselle. Jotkut musiikkiluokan huonot käytännöt tai opettajan puutteellinen toiminta voivat vaikuttaa lapsen musiikillisen identiteetin muodostumiseen negatiivisesti, ja sillä voi olla kauaskantoisia vaikutuksia.

Yhteenvetona voimme todeta, että haastateltavien musiikillisia identiteettejä leimasi musiikkiluokalla opiskelun aikana vahva harrastuneisuus ja aktiivisuus musiikin parissa. Huomasimme haastatteluvastauksista, että musiikkiluokalla opiskelu on kehittänyt haasta-

teltaviemme musiikillista identiteettiä. Musiikkiluokalla opiskelu avasi suhtautumista erilaiseen musiikkiin ja auttoi löytämään omat musiikilliset vahvuudet, joiden pohjalta musiikillinen identiteetti alkoi hahmottua. Suurimmalla osalla haastateltavista alkoi oma tahto musiikin suhteen selkiytyä, ja monella itse soittaminen ja musiikin tekeminen jäivät musiikkiluokan jälkeen taka-alalle.

Nykyään haastateltaviemme musiikillinen identiteetti rakentuu pitkälti aktiivisen musiikin kuuntelun ympärille eikä niinkään omaehtoisen soittamisen, laulamisen tai muun musiikin tekemisen ympärille. Tämä oli suurin muutos verratessamme haastateltaviemme musiikkiluokka-aikojä heidän nykyhetken elämäänsä. Suurimmaksi osaksi musiikillinen identiteetti koetaan kuitenkin edelleen vahvaksi ja kiinnostus musiikkia kohtaan on säilynyt.

Musiikkiluokalla nähtiin olevan merkittävä rooli musiikillisen identiteetin muodostumiselle, ja musiikkiluokkatoiminta loi pohjan haastateltavien harrastuneisuudelle ja kiinnostukselle musiikkia kohtaan.

7.6 Musiikkisuhde

Halusimme selvittää musiikkisuhteen osalta samat asiat, kuin musiikillisesta identiteetistäkin. Halusimme tietää, kuinka musiikkisuhde on kehittynyt musiikkiluokka-ajoilta aina nykyhetkeen saakka. Erityisesti meitä kiinnosti se, kuinka merkittävä rooli musiikkiluokalla on ollut musiikkisuhteen muodostumiselle. Musiikkisuhde ei tuntunut olevan haastateltavillemme helposti määriteltävissä, vaan haastateltavat kuvailivat suhdettaan musiikkiin monilla eri adjektiiveilla. Olemme haastatteluvastausten pohjalta kehitelleet haastateltaviemme musiikillista identiteettiä kuvaavat luokat. Haastateltavamme saattoivat sijoittua useampaan luokkaan. Musiikkisuhde tuntui olevan haastateltavillemme musiikillista identiteettiä haastavampi käsite ymmärtää.

7.6.1 Musiikkisuhde musiikkiluokka-aikoina

Aluksi tiedustelimme haastateltaviltamme, millainen musiikkisuhde heillä oli musiikkiluokalla opiskelun aikana. Kahdeksan henkilöä kertoi musiikkisuhteensa olleen tuolloin **tiivis ja läheinen**. He perustelivat vastauksiaan sillä, että musiikki oli suuri osa niin koulun kuin vapaa-ajankin arkea. Henkilöt kertoivat harrastaneensa musiikkia tuolloin aktiivisesti, musiikkitunnit koettiin viikon kohokohdiksi, musiikkia kuunneltiin paljon ja halu etsiä ja oppia uutta musiikista oli suuri. Kolme edellä mainituista kahdeksasta henkilöstä kuvaili musiikkisuhteensa olleen myös **monipuolinen**. He siis olivat kiinnostuneita muun muassa musiikin eri osa-alueista ja eri musiikkilajeista. He harrastivat musiikkia monin eri tavoin.

...Voisi puhua rakkaussuhteesta. (Maestoso, n., 24)

Oli tosi läheinen asia päivittäisessä elämässä. Lauloin, soitin ja kuuntelin musiikkia. Läheinen ja mieleinen asia, ykkösharrastus. (Andante, n., 26)

Kyllä se oli tiedostamattomasti läheinen ja hyvä. Nautin oppimisesta, laulamisesta, soittamisesta ja harrastamisesta. Sitten siihen liitty sosiaalinen paine, et eihän kenenkään mielestä teoritunnit koulussa ollu kivoja. Ku oli teoritunnit koulussa niin kaikki oli tylsistyneitä, teoriaa kuului vihata. Enemmänkin oli rooli. Jos vertaa yläasteeseen niin musiikkitunnit oli niitä viikon kohokohtia. Oli tärkeä, sitä ei silloin osannut arvostaa niin paljon, koska se musiikin opiskelu oli arkipäivää. (Vivace, n., 23)

Kolme haastateltavistamme ei vielä musiikkiluokalla opiskelun aikana kokenut musiikkisuhdettaan kovin läheiseksi, mutta he kuvailivat tuon aikaista musiikkisuhdettaan **avoimen kiinnostuneeksi ja innostuneeksi**. Vaikka henkilöt kertoivat pitäneensä musiikista, saattoi musiikin harrastaminen tuntua kuitenkin välillä työltä. Musiikin haluttiin olevan mukava lisä elämässä, eikä sen suhteen ollut sen kunnianhimoisempia tavoitteita. Henkilöt kokivat kuitenkin olleensa kiinnostuneita ja avoimia musiikkia kohtaan.

Neljä henkilöä koki, että heidän musiikkisuhteensa oli musiikkiluokalla opiskelun aikana jollakin tavalla joko **sekava, ristiriitainen** tai sitä **ei vielä tiedostettu**. Tällä tarkoitettiin lähinnä sitä, että omat musiikilliset mieltymykset saattoivat erota siitä musiikista mitä tehtiin harrastusten parissa. Lapsena musiikkisuhdetta saattoi olla myös vaikea tiedostaa, ja musiikki vain oli osa elämää ja arkea.

Musiikkisuhde oli itseasias vähän sekava yhekskytluvun lopussa. Ehkä sillai ku puhutti musiikin harrastamisesta ni se oli jotain vähän enemmän sellasta klassista, ei nyt niinkään mitenkään menevää musiikkia, mut sit ku puhutaan musiikkimausta ni siinä tapauksessa puhutaan menevästä musiikista, rapista, dancesta, eurodancesta ja niin edespäin. (Largo, m., 26)

...Se niinku oli tosi kivaa tehdä kaikkee sitä, mut sitä ei oikeestaan sillon ajatellu kummemmin, et se vaan oli siinä joka päivä läsnä. Tietosuus omasta musikaalisuudesta ei ollu sillon ihan niin suuri ku nykyään. (Lento, n., 26)

Kaksi henkilöä kuvaili musiikkiluokan aikaista musiikkisuhdettaan **kapeaksi ja rajoittuneeksi**. Intohimo saattoi kohdistua ainoastaan yhteen musiikin tyylilajiin, jonka henkilö koki omakseen. Tällöin kaikki muu musiikki tuntui merkityksettömältä. Vaihtoehtoisesti henkilö saattoi niin sanotusti kulkea valtavirran mukana, eli hänen musiikilliset mieltymyksensä mukailivat sitä, mitä esimerkiksi radiossa yleisesti soitettiin.

Suurin osa haastateltavista (12/15) koki musiikkisuhteensa muuttuneen jollakin tavalla positiiviseen suuntaan musiikkiluokalla opiskelun aikana. Jotkut näistä kahdestatoista henkilöstä mainitsivat useita positiivisia muutoksia musiikkisuhteensa kehittymisessä. Seitsemän heistä koki musiikillisen kiinnostuksensa kasvaneen musiikkiluokalta saatujen tietojen ja taitojen myötä. Kuusi henkilöä kertoi musiikkisuhteensa monipuolistuneen ja kiinnostuksenkohteiden laajentuneen musiikkiluokka-aikoina. Tässä yhteydessä puhuttiin paljon musiikkimausta. Musiikkiluokalla pääsi tutustumaan erilaisiin musiikkityyleihin ja sitä kautta oppi arvostamaan myös sellaista musiikkia, joka ei välttämättä olisi muuten tuntunut itselle luontevalta. Viisi henkilöä sanoi, että oman musiikillisen kehittymisen kautta musiikkisuhde alkoi selventyä. Henkilöt siis oppivat tuntemaan paremmin omaa suhtautumistaan musiikkiin ja hahmottamaan sen merkitystä omassa elämässään.

No kyllä se varmasti kehittyi myös varmaan ihan siitä, et enemmän perehtynyt musiikkiin harrastuksena ja oma henkinen kypsyminen siinä iässä. (Maestoso, n., 24)

Kyllä se on antanu monipuolisen musiikkimaun. Vaikka joku musiikkilaji ei ois sydämen asia, niin siitä osaa silti kuunnella sellasia et onks se taidokas soittaja ja miten se musiikin tekemisen riemu tulee musiikista esiin, mikä on kauheen kaupallinen tuotos ja missä pääsee artistin ääni esiin. Se on antanu sellasen monipuolisen näkökyvyn musiikkiskaalalle. (Presto, n., 26)

Musiikkisuhteen kehittymistä selvittäessämme kävi vastauksista jälleen ilmi yläkoulun heikommin järjestetty musiikkiluokkatoiminta. Kaksi haastateltavaa kertoi, että yläkoululla oli negatiivinen vaikutus heidän musiikkisuhteensa kehittymiselle. Yläkoulun merkitystä kuitenkin painotettiin, sillä murrosikäisenä lasten harrastusinto voi laantua ja jollei lasta kannusteta tarpeeksi, saattaa pitkäaikainenkin harrastus hiipua ja jopa loppua.

Yksi haastateltavistamme ajatteli, että musiikkiluokkatoiminta oli alkanut muokata hänen musiikkisuhdettaan jatkuvasti huonompaan suuntaan sillä seurauksella, että hän alkoi suorastaan vihata musiikkitoimintaa. Kaikki musiikkiin liittyvä toiminta alkoi tuntua väkinäiseltä. Hän kuitenkin arveli tähän vaikuttaneen alkavan murrosiän ja kiinnostuksen laantumisen harrastamista kohtaan.

No joo vois sanoa, että kehittyi, ehkä enemmän kehittyi sen jälkeen kun aikuisella iällä osaa niinku nähdä niitä asioita jotka kehitti, mut kyllähän se niinku mitä enemmän sitä musiikkiharrastusta ja musiikkiluokkaa jatku, niin siihen alko tulla sellanen aspekti, että vihaan tätä. Enemmän se niinpäin meni, että loppuvuosina ois tehny mieli niinku lopetinki luokkakuoron. Ois halunnu lopettaa viulunsoiton, siitä tuli pakkopulaa. Mut jälkeinpäin ku ajattelee, niin neki on ollu sellasia kasvattavia kokemuksia, joita pystyy nyt näkee sellasena henkisenä kasvuna, et on joutunu puntaroimaan itelleen tärkeitä asioita. Jos luovun tästä niin voinko saada tätä taitoa koskaan takasin? (Vivace, n., 23)

Kaksi henkilöä koki, ettei musiikkiluokalla opiskelu kehittänyt juurikaan heidän musiikkisuhdettaan suuntaan tai toiseen. He kokivat, että heidän kiinnostuksensa musiikkiin oli aina ollut yhtä suuri, ja sellaisena se pysyi musiikkiluokkavuosien aikana.

7.6.2 Musiikkisuhde nykyään

Suurin osa haastateltavista (9/12) kertoi musiikkisuhteensa olevan nykyään **läheinen**. Musiikki on heille tärkeä osa elämää. Huomasimme, että kuusi näistä yhdeksästä henkilöstä oli kertonut myös musiikkiluokka-aikaisen musiikkisuhteensa olleen läheinen. Heidän musiikkisuhteensa on siis säilynyt musiikkiluokka-ajoista aina nykyhetkeen saakka samanlaisena. Kaksi niistä henkilöistä, joilla musiikkisuhde oli ollut musiikkiluokka-aikoina ristiriitainen tai tiedostamaton, kokee nykyisen musiikkisuhteensa läheiseksi. Huomasimme myös, että yhden haastateltavamme musiikkiluokan aikainen avoin ja kiinnostunut musiik-

kisuhde oli kehittynyt vuosien varrella läheiseksi musiikkisuhteeksi.

Seitsemän henkilöä kokee nykyisen musiikkisuhteensa **monipuoliseksi ja avoimeksi**. Viisi näistä henkilöistä kuului myös edellä mainittuun joukkoon, joka mainitsi musiikkisuhteensa olevan nykyään läheinen. Heidän suhtautumisensa musiikkiin on avointa, mikä näkyy muun muassa erilaisissa konserteissa käymisenä, monipuolisena musiikin kuunteluna ja uuden musiikin etsimisenä.

Nykyään tosi vahva ja tietoinen, tulee joka päivä esiin sillai et soi aina päässä joku biisi ja hyräilen aina ja kaikkialla ja liikaakin, että bussissa kääntyy päät joka päivä. Kotona sit soittelen ja laulan ja tietenkin kuuntelen musiikkia. Laulu, se on kaikista tärkein. Mistään en oo niin varma kun siitä. (Lento, n., 26)

...Harrastuksena ja soittamisena ja laulamisena on jäänyt pois, mutta oon sitäkin innokkaampi musiikin kuluttaja ja niinku uuden tutkija nykyään. Eli on niinku muuttunut koko ajan, tuntuu et musiikkimaku laajenee, että jos oli silloin vielä ehkä vajaa kymmenen vuotta sitten tosi kapea se oma musiikkimaku niin nyt tuntuu et se vaan laajenee laajenemistaan koko ajan. Tutkin mielelläni uusia musiikkityylejä ja etsin aktiivisesti uutta kuunneltavaa itselleni. Keikoilla tulee käytyä paljon sekä että tykkää kuunnella levyiltä. (Lanquido, m., 24)

Kuusi henkilöä näkee musiikin nykyään **terapeuttisena** välineenä omassa elämässään. Erilaisten musiikkityylien kuuntelu liitetään vahvasti tunteiden purkamiseen ja eri elämäntilanteisiin ja tapahtumiin. Musiikki toimii heille myös rentoutumiskeinona. Musiikki on apukeino, johon voi turvautua silloin, kun siltä tuntuu. Esimerkiksi soittaminen, laulaminen ja musiikin kuuntelu ovat välineitä tunteiden purkamiseen.

Viisi haastateltavaa kokee nykyisen musiikkisuhteensa **kiinnostuneeksi**. Nämä henkilöt eivät enää nykyään harrasta musiikkia siten, että he esimerkiksi soittaisivat tai laulaisivat aktiivisesti. Musiikki on silti läsnä heidän elämässään, ja heillä on säilynyt kiinnostus musiikkia kohtaan. Tältä pohjalta he kertovat voivansa lähteä tekemään musiikkia koska tahansa innostuksen herätessä. Huomasimme, että yhdellä näistä tähän luokkaan kuuluvista henkilöistä oli musiikkiluokka-aikana ollut läheinen suhde musiikkiin, mutta suhde oli taantunut kiinnostuksen asteelle muiden asioiden tullessa tärkeämmiksi tekijöiksi elämässä. Vastauksista kävi ilmi myös se, että haastateltavilta löytyisi halua harrastaa musiikkia enemmän, mutta nykyinen elämäntilanne rajoittaa ja estää aktiivista musiikin harrastamis-

ta.

Kolme henkilöä opiskelee tai toimii ammatissa, jossa he voivat hyödyntää musiikillisia taitojaan. He kokevatkin, että heiltä löytyy myös osittain **ammattillinen** musiikkisuhde. He ovat oivaltaneet miten musiikkia voi käyttää oppimisen välineenä.

Tulevan ammatin kannalta sieltä on jääny juttuja mieleen, joita voi käyttää omassa opetuksessa. Toisaalta avannu silmät sille, et itselle musiikki oppimisstrategiana on ollu itsestäänselvyys, joten on tehtävä töitä sen eteen, et kaikille se musiikki ei tuu kysymykseenkään oppimisstrategiana. Tulevana opettajana pitää oppia tiedostamaan ja hyväksyy sellaset oppilaat, jotka ei pysty musiikkia oppimisvälineenä käyttämään. Musiikista on tullu itsestäänselvyys itselle. (Vivace, n., 23)

Viisi henkilöä kokee musiikkisuhteensa **etäiseksi** musiikkiluokka-aikojen musiikkisuhteeseen verrattuna. Monet perustelivat tätä sillä, että muut elämässä vallitsevat asiat vievät nykyään musiikilta ajan. Tämän vuoksi musiikkia ei enää ehdi harrastaa. Näin ollen suhde musiikkiin on luonnollisesti etääntynyt. Näistä henkilöistä neljällä löytyy kuitenkin vielä mielenkiinto ja innostus musiikin harrastamista kohtaan, ja he pitävät musiikkia tärkeänä asiana.

Kaksi henkilöä näkee musiikkisuhteensa **rajoittuneempana ja merkityksettömämpänä** verrattuna musiikkiluokka-ajan musiikkisuhteeseen. Näiden henkilöiden elämässä musiikki ei näy enää juurikaan muulla tavalla kuin satunnaisena radion kuunteluna.

7.6.3 Musiikkiluokan merkitys musiikkisuhteen muodostumiselle

Seitsemän haastateltavaa koki, että musiikkiluokka on avartanut heidän suhtautumistaan musiikkiin. He kokevat olevansa avoimempia heille ennestään tuntemattomille musiikillisisille asioille.

No varmaan et se on esitelty miulle erilaisia musiikkigenrejä, erilaista musiikkia ja erilaista tekemistä musiikin parissa. Se vois olla sellanen, tiiätkö, sellanen parittaja. (Forte, n., 24)

Ehkä mä oon vähän avarakatseisempi ku mitä muuten ehkä olisin. Ymmärrän ehkä useampaa musiikkilajia, jos en ois käynyt musaluokkaa ni luultavasti kuuntelisin pelkästään jotain peruspopia. (Moderato, n., 26)

Kuusi haastateltavaa puhui siitä, että musiikkiluokka on muovannut heidän musiikkisuhteitaan niin, että se on antanut heille niin tiedolliset kuin taidollisetkin valmiudet lähteä taas musiikkiharrastuksen pariin. Nämä henkilöt eivät koe tällä hetkellä musiikkisuhteitaan aktiiviseksi, mutta he tietävät, että heillä on kaikki mahdollisuudet jälleen aktiiviseen musiikkisuhteeseen.

Kyllä se musiikkiluokka on antanu sen valmiuden, et jos mä jossain vaiheessa saan intouduttua siihen musiikin tekemiseen, niin musiikkiluokka on antanu siihen omia hyviä puoliaan, et musiikin soittaminen ja sen, että oikeesti ymmärtää siitä jotain. Ettei se oo vaan, et päättää lähtee tekee musiikkia ilman minkäänlaista pohjaa. (Largo, m., 26)

Musiikkiluokka on antanu ajatuksen siihen, et musiikki vois olla mun juttu, harrastus. ...Se on kantanu tähän päivään, jolloin en ehdi musiikkia niin paljon harrastaa. ...Mut jos haluan tehdä jotain, niin se onnistuu ja ku sitä tekee niin muistaa miten hyvä olo siitä tulee. (Andante, n., 26)

Neljä henkilöä puhui siitä, kuinka musiikkiluokalla opiskelu on lisännyt heidän kiinnostustaan seurata muun muassa musiikkia koskevaa uutisointia, ystävien musiikkiharrastusten kehittymistä, musiikkiohjelmia ja muusikoiden uraa.

Haastateltavien vastauksista (4/15) kävi myös ilmi, että haastateltavat pystyvät kuuntelemaan musiikkia niin sanotusti kehittyneemmällä korvalla, koska ovat opiskelleet musiikkiluokalla. He osaavat analysoida kuuntelemaansa ja huomaavat musiikista asioita, joita musiikkia harrastamaton ihminen ei välttämättä osaa kuunnella.

Neljä henkilöä näki musiikkiluokalla olleen erittäin merkittävän roolin heidän nykyisen musiikkisuhteensa muodostumiselle. Musiikkiluokka on toiminut pohjana koko musiikkisuhteen rakentumiselle ja musiikkisuhte on opiskeluiden aikana kehittynyt, syventynyt ja tullut tiedostetummaksi.

Kyl se on vahvistanu sitä. Paljon. Että ei varmasti ois samanlainen musiikkisuhte, jos ois käynyt vaan tavallisen luokan. Se on vaan lisänny sitä sellasta musiikin janoa

ja halua oppii soittamaan uutta ja laulamaan uutta ja on kiinnostunu muiden tekemästä musiikista. Musiikin kuuntelijana oon kehittyny, oon löytäny omat kuuntelukohdeet ja niinku ne musiikkityylit, jotka on itelle tärkeitä. Siitä musiikista voi ammentaa niin paljon voimaa siihen arkeen. Musiikki on loppupeleissä tosi lohduttavaakin. (Bruscamente, n., 24)

Yhteenvetona voimme todeta, että suurimmalla osalla haastateltavista oli musiikkiluokkain aikoina tiivis ja läheinen tai avoimen kiinnostunut suhde musiikkiin. Tällaisen musiikkisuhteen muodostumiseen vaikutti se, että musiikki oli tuolloin suuri osa arkea sekä kotona että koulussa. Kun oltiin paljon musiikin kanssa tekemisissä, luonnollisesti suhde musiikkiin lähentyi. Tälle asialle löytyi myös kääntöpuoli. Mikäli musiikki vie todella suuren ajan lapsen elämästä, voi musiikin harrastaminen alkaa tuntua pelkältä työltä, ja oppimisen ilo saattaa kadota. Näin kävi eräälle haastateltavistamme.

Musiikkiluokalla koettiin olevan paljon merkitystä musiikkisuhteen kehittymiselle, ja musiikkiluokan nähtiin kehittävän musiikkisuhdetta pääosin positiiviseen suuntaan. Ne henkilöt, joilla musiikinopetuksen laatuun ei yläkoulussa panostettu, kokivat, että heidän musiikkisuhteensa mahdollinen positiivinen kehitys kärsi, kun heitä ei enää tarpeeksi tuettu ja kannustettu musiikin harrastamisessa. Musiikkiluokan nähtiin laajentavan musiikkiin liittyvien kokemusten piiriä ja tuovan avoimemman suhtautumisen musiikin eri muotoihin. Musiikkiluokalla opiskelun aikana omaksutut tiedot ja taidot kasvattivat kiinnostusta musiikkia kohtaan ja näin ollen muovasivat henkilöiden suhdetta musiikkiin. Oman musiikillisen kehittymisen kautta alkoi myös oma musiikkisuhde selkeytyä.

Musiikkiluokalla opiskelulla on ollut kauaskantoinen vaikutus haastateltaviemme elämään. Se on luonut monelle vankan pohjan ja suhteen musiikkiin, jolta on hyvä lähteä harrastamaan tai tekemään musiikkia koska tahansa. Musiikki on edelleen tärkeä osa monen haastateltavamme elämää, vaikka he eivät juurikaan enää musiikkia harrastaisi.

7.7 Musiikkiluokalla opiskelun vaikutus jatko-opintoihin ja ammatinvalintaan

Haastateltavistamme kolmesta oli käynyt lukion ja kaksi ammattikoulun. Selvitimme

haastateltavilta, onko musiikkiluokalla opiskelu vaikuttanut heidän jatko-opintojensa valintaan. Havaitsimme, että suurin osa haastateltavista on jatkanut peruskoulusta lukioon. Yli puolet lukion käyneistä henkilöistä (8/13) koki musiikkiluokan käymisellä olleen vaikutusta siihen, minkä lukion he valitsivat.

Kolmestatoista lukion käyneestä henkilöstä kuusi kävi tavallisen lukion, ja neljä jatkoi musiikkilukioon. Kolme henkilöä suuntautui jotain muuta taiteenalaa painottavaan lukioon. Näitä taiteenaloja olivat ilmaisutaito ja kuvataide. Eräällä haastateltavista oli kuitenkin mahdollisuus käydä ilmaisutaidon lukiota musiikkipainotteisena. Myös osa tavallisen lukion käyneistä haastateltavista harkitsi musiikkilukiota vaihtoehtona. Eräs haastateltava oli pyrkinyt musiikkilukioon, mutta ei ollut saanut opiskelupaikkaa. Toinen tavallisen lukion käyneistä taas olisi mennyt musiikkilukioon, jos hänen asuinpaikkakunnallaan olisi sellainen ollut. Kolmas henkilö oli jättänyt pyrkimättä musiikkilukioon, sillä hän ei uskonut omien musiikillisten kykyjensä olevan riittävät musiikkilukioon pääsemiseksi.

Selvitimme tavallisen lukion ja ammattikoulun käyneiltä henkilöiltä syitä siihen, miksei musiikkilukio kiinnostanut heitä musiikkiluokalla opiskelun jälkeen. Kolmea haastateltavaa ammatillinen puoli tai tavallinen lukio oli kiinnostanut enemmän. Eräällä haastateltavalla keskiarvo jäi liian matalaksi pyrkimistä ajatellen. Lukion valintaa ohjasi kahdella henkilöllä koulun sijainti sekä kavereiden opiskeluvalinnat. Henkilöt, jotka olivat käyneet jotain muuta taiteenalaa painottavaa lukiota, olivat kokeneet jonkin muun taiteenlajin kiinnostavan heitä musiikkia enemmän. Yhdellä haastateltavista kiinnostus musiikkia kohtaan oli vähentynyt musiikkiluokalla opiskelun aikana, jonka vuoksi hän ei enää halunnut jatkaa musiikkipainotteisessa koulussa opiskelua.

Kun tarkastellaan haastateltaviemme ammatteja, voidaan huomata, että he toimivat varsin erilaisissa tehtävissä. Pelkästään näiden tietojen pohjalta voitaisiin äkkiseltään sanoa, ettei musiikkiluokan käymisellä näyttäisi olleen juurikaan merkitystä haastateltavien ammatinvalintaan. Yksi haastateltavista työskentelee sivutoimisesti musiikkileikkikoulun opettajana, mutta muut haastateltavat eivät toimi ammatissa, jossa työskenneltäisiin musiikin parissa. Kuitenkin tiedustellessamme haastateltavilta musiikkiluokalla opiskelun merkitystä ammatinvalinnalle, käy ilmi, että neljä henkilöä kokee musiikkiluokan käymisellä olleen osuutta ammatinvalintaan. Loput (11/15) haastateltavista kertovat, ettei musiikkiluokalla

opiskelu näy vaikuttavana tekijänä heidän ammatinvalinnoissaan.

Kaksi niistä henkilöistä, jotka kertoivat musiikkiluokalla opiskelun vaikuttaneen ammatinvalintaan, mainitsivat positiivisista koulukokemuksista musiikkiluokalla. Nämä kokemukset ovat heidän sanojensa mukaan johdattaneet heidät opiskelemaan opettajan ammattiin.

Kyllä varmasti jossain määrin ainakin tähän luokanopettajuuteen (musiikkiluokka on vaikuttanut). Meillä oli hyvä opettaja ala-asteella on ollu yhtenä syynä miks oon ollu koulumyönteinen ja kiinnostunu koulumaailmasta sit myöhemminkin. Hyvät koulukokemukset on johdattanu näihin opiskeluihin. (Andante, n., 26)

Yksi henkilö taas puhuu musiikkiluokalla omaksutusta luovuudesta, joka on johdattanut hänet ammattiin, jossa hän voi hyödyntää luovuuttaan ja taiteellisuuttaan. Yhdellä henkilöllä näkyi musiikkiluokan vaikutus ammatinvalintaan niin, että hänen näkemyksensä siitä, ettei hän halua musiikista ammattia, vahvistui. Myös kaksi muuta haastateltavaa kertoivat ymmärtäneensä, että haluavat pitää musiikin ainoastaan harrastuksena. Tästä syystä he mainitsivat, ettei musiikkiluokalla ole ollut vaikutusta heidän ammatinvalintaansa.

Tutkiessamme haastatteluistamme koostuvaa aineistoa, jäimme pohtimaan kahden edellä mainitun haastateltavan mainintaa siitä, että he halusivat pitää musiikin vain harrastuksena. Henkilöt ovat itse sanoneet, ettei musiikkiluokan käymisellä ole ollut vaikutusta heidän ammatinvalintaansa. Voidaan kuitenkin pohtia, onko musiikkiluokan aikana kehittynyt tietoisuus omasta suhtautumisesta musiikkiin mahdollisena ammattina tai pelkkänä harrastuksena sulkenut pois musiikkiin liittyviä ammatteja. Tällöin musiikkiluokan käymisellä olisi ollut vaikutus heidän ammatinvalintaansa.

7.8 Kokemukset musiikkiluokilla

Haastateltavien musiikkiluokkakokemuksiin liittyen meitä kiinnosti tietää, mitkä olivat mieleenpainuvimmat hetket, mitä negatiivisia kokemuksia heiltä löytyi ja jäivätkö he kaipaamaan jotakin sellaista, mitä eivät musiikkiluokalla opiskelun aikana saaneet. Halusimme antaa haastateltaville myös mahdollisuuden kertoa vapaasti mielteistään musiikkiluokatoimintaan liittyen.

7.8.1 Mieleenpainuvimpia hetkiä musiikkiluokilla

Meitä kiinnosti tietää, mitkä asiat haastateltavillemme olivat päällimmäisenä jääneet mieleen musiikkiluokkatoiminnasta. Selvitimme myös heidän ikimuistoisimpia kokemuksiaan musiikkiluokilta. Useat henkilöt mainitsivat monia eri kokemuksia. Kymmenen haastateltavaa kertoi erilaisista konserteista, esiintymisistä, musikaaleista, juhlista ja keikkailusta. Edellä mainituista asioista tuli eniten mainintoja.

Meillä oli viitenä päivänä viikossa kuorotoimintaa ja sitten me tehtiin keikkoja eri yritysten juhlissa ja kirkoissa muun muassa. Siitä jäi ryhmäytymisen muistot mieleen. Kerättiin luokkaretkirahastoon aikamoinen potti. Oli tosi kivaa aikaa musiikkiluokka-aika ja musiikkiluokkalaiset tunsivat olevansa spesiaaliporukkaa, koska luokkalaiset saivat eri oikeuksia. Elämykset musiikin parissa tekivät sielulle hyvää. (Cantabile, n., 29)

Merkittäväksi muistoksi musiikkiluokka-ajoilta nousi myös musiikkiluokalla vallinnut hyvä ilmapiiri. Kahdeksan haastateltavaa mainitsi tämän vastauksessaan. Musiikkiluokkalaisia yhdistävään mielenkiinnon kohteeseen liittyvät yhteiset tavoitteet ja tekeminen nähtiin luokan ilmapiiriä ja ryhmäytymistä parantaviksi tekijöiksi.

Yhteismusisointi oli myös yksi päällimmäiseksi mieleen jääneitä musiikkiluokan toimintaan liittyviä asioita. Seitsemän ihmistä mainitsi näistä kokemuksista. Edellä mainittujen asioiden lisäksi esiin nousi myös musiikkiluokalta saadut tiedot ja taidot, elämyksellisyys, musiikin tuoma vaihtelu arkeen sekä musiikin kietoutuminen kaikkeen opetukseen. Yksi haastateltavistamme kertoi hyvien konsertti- ja esiintymiskokemusten lisäksi myös negatiivisista muistoista musiikin opiskeluun liittyen. Palaamme tarkemmin musiikkiluokalla opiskelun negatiivisiin kokemuksiin myöhemmin.

Ylivoimaisesti ikimuistoisimmiksi kokemuksiksi musiikkiluokilta nousivat musikaalit, konsertit, musiikkiproduktiot, esitykset ja keikat. Ainoastaan yksi haastateltava ei maininnut vastauksessaan mitään edellä mainituista.

...Se ku pidettiin vanhemmille se joku konsertti. Siellä oli hyviä biisejä ja tuntui, et myö ollaan yhtä, et meillä on hyvä yhteishenki siinä ryhmässä ja koko maailma on meille avoina. Et oltiin jonkin suuremman äärellä. (Crescendo, n., 24)

Yhtenä päivänä opettaja kutsu kymmenen lasta luokalta käytävään nelosluokalla ja ilmoitti, et hänen tuttava tekee levyä ja siihen tarvitaan taustakuoro ja opettaja oli valinnu luokalta oppilaita ja kysyi meiltä halutaanko mennä levyttämään. Levy tehtiin ja se oli erittäin hieno kokemus. (Vivace, n., 23)

Kutosluokan joulujula, ku sain sellasta lapintyttöä lapinhattu päässä esittää ja joikhata koko koululle. Minuu hävetti ihan järettömästi, mut ku pääs esiintymään niin siitähän nautti. (Bruscamente, n., 24)

Toiseksi eniten puhuttiin musiikkiluokan perusarjesta ja luokkaretkistä. Kummastakin asiasta mainitsi kolme haastateltavaa. Eräs haastateltavista mainitsi myös opettajan mielenkiintoisesta tavasta palkita oppilaitaan hyvästä ja ahkerasta työstä. Heidän luokallaan järjestettiin silloin tällöin pieniä teemajuhlia koulun jälkeen, joissa saatiin pukeutua teeman mukaisesti, kuunnella musiikkia ja syödä herkkuja. Haastateltava korosti juhlien merkitystä yhteisöllisyyden kehittäjänä.

...Muistan monesti kun sävellettiin ja oltiin bongorumpujen kanssa ja koetettiin saada ennalta määräämättä rytmiä ja musiikkia aikaan. Oli tosi hauskoja kokemuksia ja muistoja, kuunneltiin musiikkia ja maattiin lattialla ja opettaja luki samalla tarinaa ja menttiin mielikuvitusmaailmaan ja rentouduttiin ja se on antanu hienoja muistoja. ...Mä muistan et oli ihan mageeta soittaa kitaroilla koko luokka yhdessä. (Presto, n., 26)

...Muistan ku palattiin luokkaretkeltä Ahvenanmaalta ja laulettiin rautatieasemalla euroviisusävelmää, joka puhuu viimeisestä junasta, joka laukun vei, koko meidän luokka. Muistan ku se aiheutti hilpeyttä muissa kanssamatkustajissa, mun mielestä me laulettiin sitä viel junassa puolet matkasta Lahesta Helsinkiin. Semmosen muistan aina meidän luokasta yläasteella. Kyl se varmaan on ehkä ikimuistisin musaluokkajuttu. (Dolce, n., 46)

Tuntuu luontevalta, että ikimuistoisimmat musiikkiluokkakokemukset liittyvät erilaisiin musiikkiprojekteihin ja esiintymisiin, sillä lapsena tällaisia kokemuksia ei ole vielä paljon kertynyt, ja ne ovat jännittäviä ja suuria tilanteita. Meidät yllätti tulos siitä, että musiikkiluokan perusarki ja musiikin tunnit nousivat yhtä ikimuistoiseksi kokemukseksi kuin luokkaretket. Koemme, että mikäli musiikkiluokan perusarjen nähdään antavan ikimuistoisimpia kokemuksia musiikkiluokalta, täytyy sen olla jollakin tapaa erityisen miellyttävää.

7.8.2 Negatiiviset kokemukset musiikkiluokilla

Tutkimustuloksemme osoittavat, että suurin osa haastateltavista oli sitä mieltä, että joko musiikkiluokalta ei ollut jäänyt negatiivisia kokemuksia tai negatiiviset kokemukset olivat sellaisia, etteivät ne liittyneet suoranaisesti musiikkiluokkatoimintaan. Kuusi henkilöä kertoi, ettei heillä ollut negatiivisia kokemuksia musiikkiluokka-ajoilta. Viisi henkilöä sanoi omien negatiivisten kokemustensa johtuvan muista asioista, joita olivat muun muassa teini-iän tuomat normaalit nuoren ihmisen henkiseen ja fyysiseen kasvuun liittyvät ongelmat. Ne saattoivat aiheuttaa kiusaamista ja syrjimistä.

...Varmaan ihan sellasta normaali teini-ikästen olemista ja luokan sisästä hörheltämistä ja kiusaamista tietyllä tasolla ja ihan normaali yläkoululaisen elämää. (Dolce, n., 46)

Aiemmin käsittelemämme lahjakkaampien oppilaiden suosiminen ja luokan kilpailuhenkisyys sekä opettajan epätasa-arvoinen oppilaiden kohtelu tuli ilmi myös musiikkiluokan negatiivisiin kokemuksiin liittyvien vastausten yhteydessä. Musiikkiluokalla opiskelun alkuvaiheessa esiintyminen saattaa joitakin lapsia jännittää ja pelottaa, sillä kaikilla ei ole aiempaa esiintymiskokemusta. Maininta tuli myös siitä, että musiikkiluokalla saattaa olla tapana leimaantua niin kutsutuksi omaksi paremmaksi porukakseen.

Kesti koko alakoulun ajan sellanen, et tää musiikkiluokka oli ainoa erityispainotteinen luokka. Itsekin vaikutettiin siihen, että oltiin yhtenäinen jengi. Musiikkiluokat oli aina a-luokkia. A-luokkalaiset oli sellasia vähän parempia, se oli vähän huono aselema. Alakoulussa oli vahva luokkaviha, oli kamalaa, jos joku kaveeras jonkun rinnakkaisluokkalaisen kanssa. Oltiin vaan oman luokan kesken. Kuuluin itsekin joukkoon, joka oli aina esillä ja aina äänessä, joten herätti varmasti ärsytystä. Sellanen leimaantuminen ja negatiivinen ryhmäytyminen. Ollis ollu kiva, et musiikkiluokkalaiset ois tuonu omaa oppimistaan muille, et se ei ollu vaan meidän etuoikeus. Musiikkiluokkalaiset oli ainoastaan kuorossa, pääsykokeet oli niille, jotka ei oo musiikkiluokalla. Skandaali, jos joku tavislukkalainen oli hakemassa kuoroon. (Vivace, n., 23)

Haastatteluaineistoa analysoidessamme nousi sieltä esiin asia, jota emme olleet varsinaisesti suunnitelleet tutkivamme. Haastateltavistamme kahdeksan oli opiskellut sekä ala-, että yläkoulussa musiikkiluokalla. He selvästi vertailivat vastauksissaan ala-, ja yläkoulun musiikkiluokkatoimintaa ja opetuksen laatua keskenään. Viisi näistä kahdeksasta henkilöstä kertoi, että yläkoulun puolella musiikkiluokkatoiminta oli jossain määrin huonommin

järjestettyä tai opetuksen laatu ei vastannut alakoulun opetuksen laatua. Myös opettajien koettiin olevan vähemmän motivoituneita musiikin opettamiseen. Lisäksi koettiin, ettei yläkoulun musiikinopettaja hallinnut eri tilanteita yhtä hyvin, kuin alakoulun opettaja.

Yläasteelle siirtyminen oli semmonen vaihe, että sen jälkeen jäi taka-alalle (suhde musiikkiin), koska sitä ei koulussakaan enää tuotu esille. Mullakii harrastuksissa ollu liikunta toinen semmonen isompi juttu, nii enempi painottu sit yläasteesta alkaen sinne liikuntapuolelle. ...Mutta siis koululla olis ollu merkitystä siinä yläastevaiheessa vielä, et jos siihen ois oikeesti panostettu, ettei se ois ollu vaan sitä, että musiikkia oli tunti enemmän viikossa, kun muilla, niin tota ehkä ois sit toinen tilanne. (Como-do, n., 41)

Ehkä yläasteen musaluokka-ajoilta, ku se muuttu niin totaalisesti ...Musiikin opetuksen puitteet verrattuna ala-asteelle oli tosi huonot. Se yläasteaika oli vähän ku lässähtäny pannukakku. ...Siinä tuli vähän semmonen olo, et hei mihin tää intensiivisen musiikin kausi on hävinny? Olo, et ollaanks me nyt ihan tyhjän päällä? Ei oo enää sitä semmosta selkeätä musiikin roolia ja semmosta perhettä yhteistä joka oli siel ala-asteen musiikkitoiminnassa. (Presto, n., 26)

Haastateltaviemme vastauksista käy siis selkeästi ilmi se, että yläkoulun musiikkiluokkien toimintaan oltiin pettyneitä ja toiminta ei vastannut odotuksia, jotka olivat syntyneet sen pohjalta, mihin oli totuttu alakoulussa. Alakoulun musiikkiluokkatoiminta nähtiin intensiivisenä, monipuolisena ja innostavana, eikä yläkoulun musiikkiluokkatoiminta yltänyt enää samaan.

7.8.3 Mietteitä musiikkiluokalla opiskelusta

Kaikki haastateltavamme kertoivat olevansa tyytyväisiä valintaansa käydä musiikkiluokan tavallisen luokan sijaan. Musiikkiluokkatoiminnan koettiin kehittävän sosiaalisia taitoja ja mukautumiskykyä, sillä musiikkiluokalla tehtiin yhdessä suuriakin pitkäjänteisyyttä ja yhteistyökykyä vaativia projekteja. Lapsi viettää paljon aikaa koulussa, ja haastatteluvastauksista käy ilmi, että useiden sosiaalisten taitojen arveltiin kehittyneen juuri musiikkiluokan ansiosta. Musiikkiluokan nähtiin kasvattavan nuorista kunnollisia, sillä musiikkiin liittyvää tekemistä oli niin paljon, ettei aikaa jäänyt enää niin sanotusti turhaan oleskeluun ja aktiviteettien etsimiseen kyseenalaisemmista paikoista. Eräs haastateltava oli jopa niin tyytyväinen valintaansa opiskella musiikkiluokalla, että hän kertoi aikovansa kannustaa

omia lapsiaan musiikkiluokan pääsykokeisiin, jos vain heiltä siihen kiinnostusta löytyy.

Meitä kiinnosti tietää, onko musiikkiluokan käymisellä ollut vaikutusta siihen, minkälaisessa elämäntilanteessa haastateltavat ovat tällä hetkellä. Tämä kohta pitää sisällään esimerkiksi ihmisenä kasvamisen ja elämänvalinnat, jotka ovat johtaneet tähän hetkeen. Aiemmin käsittelemämme musiikkiluokan käymisen vaikutus ammatinvalintaan on vain pieni osa tämän asian yhteydessä. Yhdeksän henkilöä arveli, että olisi mahdollisesti aivan eri tilanteessa nykyään, ellei olisi käynyt musiikkiluokkaa. He perustelivat näkemyksiään muun muassa seuraavin sanoin:

En usko, että olisin ihan välttämättä samassa tilanteessa, koska niinku sieltä myös kumpuaa miun mielestä se ominaisuus miussa, että tykkään tehdä ihmisten kanssa asioita ja töitä, joka on ohjannu minuu omasta mielestäni tälle alalle, jonka oon valinnu. (Lanquido, m., 24)

En välttämättä ois ihan samassa tilanteessa, ois ehkä muut jutut ruvennu kiinnostaa enempi, jos en ois musaluokkaa käyny. En suoraan sanottuna usko, et oisin ees yliopistoon lähteny. (Moderato, n., 26)

En todellakaan ois samassa tilanteessa, en missään nimessä. No se on sellanen ihminen, joka ei oo käyny musiikkiluokkaa ei varmaan ymmärrä sitä. En ois näin luova ihminen jos en ois käyny musiikkiluokkaa. En ois persoonaltani tällanen, koska musiikki on ollu niin tärkeä. Ennen kaikkea se luovuus, vaikka luova voit olla käymättäkii musiikkiluokkaa, mut kyl se vaan ruokkii niin paljon sitä luovuutta ja se tulee vähän niinku itestään ku siellä tehään kaikkee musiikkiin liittyvää. Se taito ja tieto tulee vähän niinku itestään. Kuitenki musiikkiluokalta on miun rakkaimmat ystävät ja tiettyssä vaiheessa yläasteella ne kaveritkii vaikuttaa siun elämään. Oot viettäny niiden ihmisten kanssa mahtavaa aikaa. Ihmissuhteet hyvänä lisänä niinku. (Bruscamente, n., 24)

Neljä ihmistä uskoi, ettei musiikkiluokan käymisellä ole ollut mitään vaikutusta heidän tämänhetkiseen elämäntilanteeseensa. Nämä henkilöt eivät kokeneet musiikkiluokalla opiskelua niin merkitykselliseksi, että se olisi vaikuttanut pidemmällä aikavälillä heidän elämässään ja muovannut heitä ihmisinä. Kaksi haastateltavistamme ei osannut sanoa, onko musiikkiluokan käymisellä ollut mitään vaikutusta heidän nykyhetken elämäntilanteeseensa.

No kyllä varmaan, että ei se musiikin harrastaminen oo vaikuttanut mihinkään uravalintoihin tai opiskeluvaihtoihin tai sellasiin. Sillä ei oo ollu niin paljon merkitystä.

(Crescendo, n., 24)

Tiedustelimme haastateltaviltamme, olisivatko he kaivanneet musiikkiluokalla opiskelulta jotakin sellaista, mitä he eivät sieltä saaneet. Olisiko musiikkiluokka voinut antaa heille jotakin enemmän? Tällä tarkoitamme musiikkiluokan toiminnallista tasoa sekä henkilökoh- taista tasoa. Kolmasosa haastateltavista (5/15) oli kokenut saaneensa musiikkiluokalla opiskelulta kaiken tarpeellisen tiedon ja taidon. Neljä henkilöä oli jäänyt kaipaamaan laa- dukkaampaa musiikkiluokkatoimintaa yläkoulun puolella. Kolme henkilöä koki, että ylä- koulussa musiikkiluokkalaisia olisi pitänyt motivoida enemmän musiikkiharrastuksen jat- kamiseen.

...Olisin toivonu, yläasteen osuus tossa musiikkiluokkatouhussa, ni meillähän sitä ei käytännössä ollu. Se oli vaan se viikkotunti lisää, mikä se siihen aikaan oli. Se oli lä- hinnä sitä, et siellä käytiin istumassa ja laulamassa, ite säestettiin ja sit soitettiin ja laulettiin. Siinä se oli. Ketään ei siellä kyl tuettu. ...Siinä vaiheessa tommonen mu- siikkiharrastus joko hiipuu tai sit vahvistuu ja jatkuu, et ne sit jotka on suuntautunu tekemään ni jatkavat vielä siinäki vaiheessa, mutta aika monella se hiipu. (Comodo, n., 41)

Kolme henkilöä koki, että joku tieto tai taito oli jäänyt musiikkiluokan aikana omaksumat- ta. Asiat, joita jäätiin kaipaamaan, liittyivät lähinnä soitto-, ja laulutaitoon. Eräs haastatel- tavista ei ollut saanut mahdollisuutta bändisoittoon koulun resurssipulan vuoksi. Toinen haastateltavista jäi kaipaamaan kitaransoitto- tunteja, kun taas kolmas koki, ettei saanut soo- lolauluharjoitusta tarpeeksi. Lisäksi jäätiin kaipaamaan improvisointiharjoituksia.

Kerroimme aiemmissa luvuissa, että jokaisella musiikkiluokan oppilaalla on jokin oma soitin, jonka soittamisessa pyritään kehittymään musiikkiluokkavuosien aikana. Mikäli oppilaalla ei musiikkiluokalle tullessa ole tällaista soitinta, valitaan hänelle opettajan avulla soitin mahdollisimman pian musiikkiluokkaopintojen alettua. Kaksi haastateltavis- tamme mainitsi, että heidän soitinvalintansa aikoinaan epäonnistuivat. Valinnassa ei kuun- neltu riittävästi oppilasta itseään, vaan opettajan luokan varalle asettamat tavoitteet, kuten orkesterikokoonpanon muodostaminen, vaikuttivat vahvasti siihen, minkä soittimen oppi- las sai.

...Enemmän ois kuunneltu soitinvalinnassa lapsia itseään, en ollu ainoa jolla soitin- valinta meni varmasti pieleen ja se vaikutti sitte myöhempään harrastamiseen ja soit-

tamiseen. Ois voinu saada vaihtaa soitintaki sitte ja kokeilemaan muita soittimia. (Comodo, n., 41)

Yksi haastateltavistamme sanoi, ettei heidän musiikkiluokallaan musiikki integroitunut tarpeeksi hyvin muuhun opetukseen. Yksi haastateltava taas olisi toivonut opettajan kohtelevan kaikkia tasapuolisemmin ja antavan useammille mahdollisuuksia tuoda musiikillista osaamistaan esiin.

No musiikkiluokka on sinänsä ollut positiivinen kokemus, mut siinä niinku lapsena kokee kaikki sellaset epäonnistumiset ja onnistumiset vahvempaa ja ne jää elämään itelleen ja sieltä tavallaan tulee sit pohja, mitä tuntee osaavansa. Musiikkiluokka on siinä aika ratkaseva ainakin omalta osalta. Sieltä on tullu ne uskomukset, että missä on musiikillisesti hyvä ja missä on huono. Opettajilta pitäis olla enemmän herkkyyttä havaita ne piilevät kyvyt eikä turvautua vaan niihin tiettyihin varmoihin tapauksiin. Aremmilla saattaa löytyä taitoja, jos niitä vaan enemmän rohkastaan siihen ja huomioidaan. (Crescendo, n., 24)

Haastatteluiden perusteella voidaan todeta, että vaikka musiikkiluokalta saadut kokemukset ovat pääosin positiivisia ja kasvattavia, löytyy musiikkiluokalta myös kehitettävää. Palaamme musiikkiluokkien kehitysideoihin pohdinnat-luvussa.

Haastatteluidemme päätteeksi halusimme antaa vielä jokaiselle haastateltavalle mahdollisuuden kertoa vapaasti musiikkiluokan vaikutuksista heidän elämäänsä. Moni toisti vielä asioita, joita olivat aiemmin kertoneet vastauksissaan, mutta esiin nousi myös muutamia näkemyksiä, joita haluamme nostaa vielä esille.

Moni (6/15) haastateltavista kertoi saaneensa elinikäisiä ystäviä musiikkiluokka-ajoilta.

No musiikkiluokka on tuonut elämäni paljon ihania ystäviä, sellasia ystäviä, jotka on säilyny tähänki päivään ja mitähän muuta se toi. Boheemin elämänasenteen. ...Varmaan päällimmäisenä et se on tuonu koko elämän kestäviä ystäviä, mitä en usko et ois tavalliselta luokalta välttämättä jääny. (Forte, n., 24)

Kaksi haastateltavistamme halusi äitinä ohjata musiikkiluokalta saatujen hyvien kokemusten pohjalta omat lapsensakin musiikin pariin. He näkivät musiikin kasvattavana ja kehitettävänä harrastuksena lapselle.

Mulla on yhdeksän kuukauden ikäinen poika ja hänen kanssa aloitettiin muskari vähän aikaa sitten. Musiikkiluokka on oikeesti vaikuttanu en tiä, ehkä ilman musiikkiluokkaa en ois ymmärtäny et tuommonen pieni lapsi voi musiikin kautta oppia ja päätin sen sit sinne muskariin laittaa. (Adagio, n., 25)

Musiikkiluokalla opiskelu oli tuonut muutamille (3/15) myös ammatillista hyötyä. Mikäli kiinnostusta löytyisi lähteä opiskelemaan musiikkia ammattia varten, antaa musiikkiluokka tiedolliset ja taidolliset lähtökohdat, joista voi lähteä kehittämään itseään. Ylipäättään musiikkiluokan ajateltiin antavan tarvittavat tiedot ja taidot omaehtoiseen musiikin harrastamiseen ja siitä nauttimiseen.

Musiikkiluokka antoi minulle eväät musiikin itsenäiseen harjoitteluun jatkossa ja mallit musiikin opettamiseen ryhmille jatkossa. En ois varmaan päässy musiikin sivuaineeseen ilman näitä musiikkiluokkaopintoja pohjalla. (Cantabile, n., 29)

...Mie koen sen erittäin positiiviseksi asiaks minkälaisen pohjan sieltä on saanu omalle osaamiselle ja musiikillisille taidoille, että vaikka en silleesä tuo niitä taitoja julki niin tiedän, että siellä pohjalla on se osaaminen ja taito jota voi käyttää esimerkiksi tulevaisuudessa töissä hyödyks. (Lanquido, m., 24)

Musiikkiluokan koettiin ohjailevan henkilön omia käsityksiä siitä, minkälainen hän on ihmisenä ja mitä hän osaa. Musiikillisista taidoista saadun palautteen, ryhmässä toimimisen, sekä negatiivisten että positiivisten kokemusten musiikin parissa on ajateltu (4/15) muokanneen käsitystä itsestä.

Yksi haastateltavista nosti esille ajatuksen siitä, että musiikkiluokka tuntui tavallista luokkaa turvallisemmalta kasvuympäristöltä, joka antoi luovuuden taidon ja terveen pohjan elämälle.

No vaikuttanu silleen, et oon saanu kasvaa luovassa ja turvallisessa ympäristössä, et varsinkii ala-asteella on ollu hyvät opettajat ja luokassa on ollu turvallista olla. Sieltä on saanu elinikäisiä ystäviä ja on kasvanu luovaks ihmiseksi ja omasta mielestä ihan fiksuks ihmiseksi, että niinku toisaalta osaa ajatella tätä maailmanmenoa. Sieltä on saanu myös sitä musiikillista oppia. ...Jättäny positiiviset pysyvät jälet, jotka tuskin katoaa ikinä. Aina on ollu kannustava meininki siellä musiikkiluokilla ja sieltä sai sitä rokkasua lähtee tavoittelemaan omia haaveita ja sitä taidelukiota ja sinne sitten päästiinkin. Eli hirmu hyvä pohja elämälle. Toivon, et tällanen musiikkiluokkatoiminta ei koskaan häviä Suomen maasta, se on älyttömän hyvä paikka lapsille se musiikkiluokka. ...Toivon, et mahdollisimman moni lapsi saa kokea saman minkä mie oon kokenu. Sieltä saa niin paljon eväitä elämään. (Bruscamente, n., 24)

Haastateltavien vastauksista käy ilmi, että musiikki on ollut tärkeä ja keskeinen osa elämää musiikkiluokka-aikoina ja suurimmalla osalla (12/15) vielä sen jälkeen aina tähän päivään asti. Kaksi haastateltavaa vielä totesikin, että ilman musiikkiluokalla opiskelua musiikki ei olisi tullut yhtä tärkeäksi osaksi elämää, kuin mitä se nyt on.

8 POHDINTA

Tämän pro gradu-tutkimuksen tekoprosessiin on mahtunut monenlaisia vaihteita. Aloitimme tutkimuksemme alkuvuodesta 2012 kirjoittamalla teoreettisen viitekehysten tutkimustamme varten. Teoreettinen viitekehys toimi tuolloin kandidaatin tutkielmanamme, jossa käsitelimme Suomen musiikkiluokkien historiaa ja toimintaperiaatteita. Tutkielmaa varten haastattelimme kolmea musiikkiluokan opettajaa. Aiemmin tehtyjä tutkimuksia aiheestamme ei löytynyt, ja varsinaisesti musiikkiluokkaa käsittelevää lähdekirjallisuutta oli erittäin haastavaa löytää. Lähdemateriaalin etsimiseen kuluikin runsaasti aikaa. Kun lähdekirjallisuutta alkoi löytyä ja pääsimme kirjoittamaan, alkoi innostus tutkimusprosessia kohtaan kasvaa.

Syksyllä 2013 aloimme laajentaa kandidaatin tutkielmaamme pro gradu -tutkimukseksi. Käytettävien tutkimusmenetelmien valinta oli helppo, ja tiesimme jo etukäteen, mitkä olisivat tutkimustamme ajatellen kannattavimmat menetelmät. Haastattelimme viittätoista musiikkiluokan käynyttä henkilöä. Teemoittelu ja tyypittely jäsensivät suhteellisen laajaa haastatteluaineistoamme helposti ymmärrettäviksi kokonaisuuksiksi, ja sisällönanalyysi oli sopiva menetelmä aineiston analysoimiseksi.

Luokitellessamme haastatteluaineistoamme tiiviimpään muotoon, koimme haasteelliseksi sen, että suhteellisen laaja aineisto piti saada tiivistettyä muutamien sanojen kuvailtuihin luokkiin. Tällaisessa on vaarana, että muodostetut luokat vääristävät haastateltavan sanomisia, ja asioiden merkitykset muuttuvat. Myös lauseiden asiayhteydet saattavat kadota.

Pyrimme välttämään asioiden tekemistä liian mustavalkoisiksi. Pelkästään luokitellun aineiston perusteella emme kokeneet pystyvämme tekemään tutkimustulos-osiota, vaan meillä oli litteroidut haastatteluvastaukset apuna ja tukena koko tutkimustulosten kirjoittamisprosessin ajan. Näin saimme tarkistettua asiayhteydet, yksityiskohdat ja muut seikat, jotka saattavat vaikuttaa tutkimustuloksiin. Samalla poimimme tutkimustuloksia käsittelevään lukuun tekstiä tukevat sitaattit.

Meillä ei ollut hypoteesia lähtiessämme tekemään tutkimustamme. Lähdimme avoimin mielin tutkimaan musiikkiluokalla opiskelleiden henkilöiden kokemuksia, ja selvittämään musiikkiluokalla opiskelun vaikutuksia heidän elämäänsä. Omien positiivisten musiikkiluokkakokemusten ja musiikillisen harrastuneisuutemme vuoksi emme kuitenkaan arvelleet, että tutkimustulokset antaisivat musiikkiluokalle täysin murskaavaa ja negatiivista kritiikkiä. Tämän vuoksi meillä oli ehkä jonkinlaiset oletukset siitä, että musiikkiluokkakokemukset voisivat olla muillakin suhteellisen positiivisia. Toki musiikkiluokkatoiminnan käytänteet eroavat paikkakunnittain ja kouluittain. Musiikkiluokkien opettajatkin ovat erilaisia ja täytyy muistaa, että jokaisen henkilön kokemukset ovat subjektiivisia. Näin ollen ei voida etukäteen tietää, millaiset tulokset saadaan juuri valituilta haastateltavilta. On täysin mahdollista, että jos tämä tutkimus toteutettaisiin viittätoista muuta henkilöä haastatteleamalla, voisivat tutkimustulokset olla erisuuntaiset. Pidämme haastatteluja varten valitsemaamme otantaa onnistuneena, sillä haastateltavat ovat opiskelleet musiikkiluokalla kymmenessä eri koulussa ja neljällä eri paikkakunnalla. Haastateltavista löytyi neljällä eri vuosikymmenellä syntyneitä henkilöitä (1960–1990-luvuilla syntyneitä) ja musiikkiluokalla oli opiskeltu niin 1980-, 1990-, kuin 2000-luvuillakin. Otanta on mielestämme monipuolinen, ja uskomme sen vuoksi tutkimustulosten olevan paremmin yleistettävissä.

Tutkimuksen aikana esiin nousi useita sellaisia asioita, joita emme varsinaisesti lähteneet haastateltaviltamme selvittämään. Nämä asiat kuitenkin kehkeytyivät arvokkaiksi tutkimustuloksiksi. Seuraavissa kappaleissa pohdimme keskeisiä tutkimustuloksiamme sekä haastattelumateriaalin pohjalta nousseita musiikkiluokkien toimintaan liittyviä kehitysideoita.

Musiikkiluokka on erityispainotteinen luokka, jolla musiikkia opiskellaan tavallista luokkaa enemmän. Musiikkiluokalle näytetään hakeutuvan pääasiassa oman sekä lähipiirin

musikaalisuuden ja harrastuneisuuden innoittamina. Erityispainotteinen luokka koetaan myös piristävänä ja hauskana vaihtoehtona tavalliselle luokalle. Muita vaikuttavia tekijöitä hakeutumiseen näyttävät olevan alempien luokkien opettajan innostunut asenne musiikkiin, vertaisryhmän vaikutus sekä halu oppia lisää musiikista ja päästä esiintymään.

Vaikuttaa siltä, että musiikki näyttäytyy lapsille luonteeltaan positiivisena ja mielenkiintoisena. Musiikki osana koulutyötä voi toimia piristävänä tekijänä normaalissa koulun arjessa. Lapset saavat musiikkiluokalla mahdollisuuden kehittää musiikillisia taitojaan ja toteuttaa omaa kiinnostustaan musiikkia kohtaan. Oli erityispainotteinen luokka mikä tahansa, esimerkiksi liikuntapainotteinen tai matemaattispainotteinen luokka, pääsee lapsi konkreettisesti toteuttamaan mielenkiinnon kohteitaan.

Musiikkiluokkalaiset näyttävät harrastavan aktiivisesti musiikkia myös musiikkiluokkatoinnin ulkopuolella, muun muassa jotakin instrumenttia soittamalla, laulamalla tai yhteismusisoimalla, kuten käymällä kuorossa tai orkesterissa. Musiikkiopistossa opiskellaan usein musiikkiluokalla opiskelun rinnalla, ja oppilailla saattaa olla useitakin musiikkiharrastuksia. Saamamme tulokset mukailevat Kouluhallituksen (1987) antamaa tietoa musiikkiopiston ja muiden musiikkitalojen kanssa tehtävästä yhteistyöstä.

Oman soittimen löytäminen saattaa olla haasteellista, ja soitinvalintaprosessissa voisi olla kehittämisen varaa. Tutkiessamme haastateltaviemme vastauksia musiikin harrastamiseen ja musiikkiluokkatoimintaan liittyen, huomasimme, että usean haastateltavan kohdalle oli osunut epäonnistunut soitinvalinta. Mikäli opettaja määrää lapselle soittimen vain orkesteri- tai bändikokoonpanoa ajatellen, ei soitinvalinta välttämättä myötäile lapsen omia mielenkiinnon kohteita. Näyttäisikin siltä, että sellaisen instrumentin valinta, jota lapsi ei koe omakseen, voi vaikuttaa myöhempään harrastuneisuuteen latistavasti. Into soittoharrastusta sekä yleistä musiikin harrastamista kohtaan on tällöin vaarassa loppua. Anttila (2004) painottaakin lapsen oman persoonallisuuden ja henkilökohtaisten ominaisuuksien huomioimista motivaation heikkenemisen estämiseksi.

Saamiemme tutkimustulosten pohjalta voimme sanoa, että musiikkiluokalla opiskelu tukee lapsen musiikkiharrastuksia. Hyttisen (2012) esittämä musiikkiluokan tavoite musiikillisen harrastuneisuuden tukemisesta näyttäisi näin toteutuvan. Selvittäessämme konkreettisia

keinoja, joilla musiikkiluokka voi edistää ja tukea lasten musiikkiharrastuksia ja musikaalisuutta, voimme nostaa esiin muun muassa saatujen musiikillisten tietojen ja taitojen merkityksen sekä esiintymisvarmuuden, itsetunnon ja luovuuden kehittymisen. Muita merkittäviä keinoja ovat oppilaiden tasapuolinen mahdollisuus tehdä musiikkia yksin ja yhdessä, sekä musiikkiluokan johdatus ja kannustus musiikkiharrastuksen pariin. Opetuksen saaminen useasta eri kanavasta ja musiikin eri alojen ammattilaisilta tarjoaa monipuoliset mahdollisuudet oppia ja kehittyä musiikissa.

Musiikkiluokka näyttäisi olevan musiikkiharrastuksen kehittymisen kannalta otollinen ympäristö, joka tarjoaa paljon musiikillisia virikkeitä. Musiikkiluokan voisikin nähdä erinomaisena vaihtoehtona lapselle, joka on kiinnostunut musiikista, pitää siitä, tai harrastaa sitä vapaa-ajallaan ja haluaa kehittyä musiikillisesti.

Näyttää olevan yleistä, että musiikin aktiivinen harrastaminen herkästi hiipuu musiikkiluokka-aikojen jälkeen. Aikaisempi harrastuneisuus näyttää kuitenkin jäävän näkymään musiikkiluokalla opiskelleiden elämään kiinnostuksena musiikkia kohtaan sekä iloa tuottavana satunnaisena harrastamisena. Voidaan todeta, että musiikkiluokka ei välttämättä kasvata lapsista kunnianhimoisia musiikin harrastajia ja tekijöitä, mutta Kouluhallituksen (1987) mukaan tämä ei olekaan musiikkiluokatoiminnan itsetarkoitus. Musiikkiluokan tehtävänä ei ole kasvattaa oppilaitaan musiikin ammattilaisiksi, vaan luoda hyvä ja kestävä suhde musiikkiin sekä tukea lapsen omia musiikkiharrastuksia.

Tulamo (1993) painottaa opettajan merkitystä lapsen kokonaisvaltaisessa kehittämisessä. Opettajalla nähtiinkin olevan erittäin suuri rooli koko musiikkiluokatoiminnan ja lapsen musiikillisen kehittymisen ja motivaation kannalta. Vaatimukset musiikkiluokan opettajaa kohtaan vaikuttavat olevan valtavat. Linnakivi, Tenkku ja Urho (1988) painottavat opettajan roolia oppituntien suunnittelun lisäksi kaiken yleisen koulutyön, kuten konserttien, opintokäyntien ja päivänavausten, järjestämisessä, suunnittelussa ja toteutuksessa. Tutkimustuloksistamme päätellen musiikkiluokan opettajalla täytyisi olla vahva työmotivaatio ja innostunut asenne musiikkia kohtaan. Tätä kautta hän saa myös oppilaat innostumaan musiikista ja sen parissa työskentelystä. Koska kaikki ylimääräinen musiikillinen toiminta tapahtuu normaalin koulutyön ohella, olisi opettajalla hyvä olla tarvittavat organisointiin ja aikatauluttamiseen liittyvät taidot. Vaikka musiikin opiskelu voikin viedä paljon aikaa, ei

musiikkiluokan opettaja saisi kuitenkin laiminlyödä muiden oppiaineiden opettamista.

Opettajan pitäisi huomioida jokainen musiikkiluokan oppilas tasavertaisena ryhmän jäsenenä musiikillisista taidoista riippumatta. Opetushallituksen (2012) mukaan työskentelyprosessi on yhtä tärkeä kuin itse lopputulos. Tutkimustuloksemme myötäilevät Opetushallitusta. Opettajan ei haluta olevan liian päämäärä- ja tulorientoitunut, mutta tällainenkin piirre nähdään positiivisena sen suhteen, ettei oppilaita päästetä liian helpolla. Musiikin opiskelu vaatii usein kovaa työtä, eikä musiikissa voida mennä siitä, mistä aita on matalin. Miltä kuulostaisikaan orkesteri, jossa jokainen soittaisi oman osuutensa vähän sinnepäin ja huolimattomassa vireessä? Teorialuvussa Hyttinen (2012) toteaa, että musiikkiluokan toiminta jakautuu useampaan eri osa-alueeseen ja niitä kaikkia pyritään läpikäymään tasapuolisesti. Tutkimuksemme osoittaaakin, että musiikillisia virikkeitä pitäisi tarjota riittävästi, eikä opettaja saisi keskittyä liikaa vain muutamaan musiikin osa-alueeseen, esimerkiksi tiettyyn musiikkityyliin tai toimintaan. Musiikin arviointi on haastavaa ja opettajalta vaaditaan tässäkin taitoa. Opettajan antamalla palautteella voi olla hyvinkin kauaskantoisia vaikutuksia lapsen käsityksiin omista musiikillisista taidoistaan ja kyvyistään. Arvioinnin merkitystä painottavat myös Anttila ja Juvonen (2002) (ks. tutkimuksemme sivu 33).

Kaikkien edellä mainittujen musiikkiluokan opettajaan kohdistuvien vaatimusten pohjalta voidaan pohtia opettajankoulutuksen riittävyttä. Antaako nykyinen opettajankoulutus riittävät valmiudet musiikkiluokan ohjaamiseen? Pohdimme, pitäisikö musiikkiluokkia varten olla jopa oma kurssinsa, jonka voisi valita musiikin aineenopettajaopintojen rinnalle? Teoriataustaa varten tekemistämme musiikkiluokkien opettajien haastatteluista saimme Lintamolta ja Hyttiseltä (2012) eriävää tietoa musiikkiluokan opettajan pätevyyden vaatimuksista. Alakoulussa musiikkiluokan opettajalta vaaditaan musiikin erikoistumisopinnot, ja yläkoulussa opettajalla tulee olla aineenopettajan pätevyys. Saimme myös tietoa, jonka mukaan musiikkiluokan opettajalta ei vaadittaisi edes musiikin erikoistumisopintoja. Vaatimukset näyttävät olevan koulu- ja paikkakuntakohtaisia, eikä yhteistä linjausta haastateltaviemme mukaan tunnu olevan.

Musiikkiluokan opettajan ominaisuuksiin liittyvien odotusten ja pätevyysvaatimusten pohjalta ryhdyimme miettimään, riittävätkö edes erikoistumis- tai aineenopettajaopinnot musiikkiluokan opettamiseen. Musiikkiluokkatoimintaan liittyvät erottamattomasti esiintymi-

set, musiikilliset produktiot sekä ilmaisutaito ja sen ohjaaminen. Suurin osa haastateltavistamme mainitsi juurikin esiintymiset ja musiikilliset produktiot ikimuistoisimmiksi kokemuksiksi musiikkiluokka-ajoilta. Pohdimme, pitäisikö draamakasvatus lisätä osaksi musiikin sivuaineopintoja ja tällä tavoin varmistaa, että aiheesta on saatu tietoa ja sitä on opiskeltu ennen työelämään siirtymistä.

Opettajan rooli on merkittävä myös musiikkiluokan ryhmähengen muodostamisessa ja ylläpitämisessä. Opettajan rooli tuli haastatteluvastauksissamme esille erityisesti ryhmähengen huonontavista seikoista puhuttaessa. Musiikkiluokka on otollinen ympäristö oppilaiden välisen kilpailun syntymiselle. Opettaja voi vaikuttaa ehkäisevästi tällaisten tilanteiden muodostumiseen antamalla jokaiselle oppilaalle tasapuolisesti mahdollisuuksia osoittaa musiikillista osaamistaan erilaisissa tilanteissa. Myös Opetushallitus (2012) tukee tätä ajattelutapaa. Luokan sisäinen kilpailu ja opettajan huomion kohdistaminen lahjakkaimpiin oppilaisiin voivat aiheuttaa ongelmia luokan ryhmähengessä. Haastattelutulosten perusteella voimme kuitenkin todeta, että musiikkiluokalla näyttäisi olevan suurimmaksi osaksi samanlaisia ongelmia ryhmähengen suhteen, kuin tavallisellakin luokalla. Varsinaisesti musiikkiluokkaan liittyviä ongelmia ei haastatteluvastauksista kilpailullisuuden lisäksi ilmennyt, vaan satunnaiset ongelmat liittyvät suurimmaksi osaksi normaalina lapsena ja nuorena kasvamiseen ja siihen liittyviin konflikteihin. Pääosin musiikkiluokilla vaikuttaisi vallitsevan tavallista luokkaa jopa parempi ja tiiviimpi ryhmähenki. Yhteinen kiinnostus musiikkia kohtaan ja siihen liittyvä yhteinen tekeminen vaikuttavat rakentavasti ja positiivisesti luokan ryhmähengeseen. Myös yhteiset onnistumisen kokemukset musiikin parissa lähentävät oppilaita keskenään. Toki hyvä opettaja toimii vaikuttajana kaiken tämän takana.

Kun pohditaan erityispainotteisten luokkien tarkoituksenmukaisuutta koulumaailmassa, uskaltaisimme ajatella, että ne ovat ryhmähengen ja koulutyön sujuvuuden kannalta jopa tavallista luokkaa parempia vaihtoehtoja. Erityispainotteiselle luokalle hakeutuu ihmisiä, joilla on sama mielenkiinnon kohde. Tällöin luokalla on jokin yhdistävä tekijä, joka luo niin sanottua ”me-henkeä”. Kun luokassa vallitsee hyvä ryhmähenki, on siellä mukava olla. Tällöin myös koulutyö sujuu. Energia voidaan kohdistaa itse koulutyöhön, eikä aikaa kulu turhaan välien selvittelyyn ja ryhmähengen jatkuvaan korjailuun.

Meidät yllätti saamamme tutkimustulos, jonka mukaan suurin osa koki musiikkiluokalla opiskelun vaikuttaneen positiivisesti muiden oppiaineiden osaamiseen. Musiikkiluokalla joudutaan usein ottamaan aikaa muiden oppiaineiden tunteista musiikkiesitysten harjoittelusta varten. Muiden oppiaineiden opiskeluun saattaa jäädä tuolloin tavallista vähemmän aikaa. Näin ollen voitaisiin ajatella, että muiden oppiaineiden opiskelu saattaisi kärsiä ja joidenkin asioiden oppiminen jäisi mahdollisesti puutteelliseksi. Tutkimustulokset osoittavat kuitenkin toista. Voisiko olla niin, että musiikki toimii oppimista edistävänä tekijänä? Parantaako musiikki keskittymiskykyä, ja tuoko se erityistä mielekkyyttä koulutyöhön? Voiko musiikin avulla oppia?

Haluamme tuoda ilmi ajatuksemme musiikin mahdollisista positiivisista vaikutuksista muidenkin kuin musiikkiluokkien koulutyössä. Voisiko musiikki tuoda mielekkyyttä myös tavallisten luokkien opiskeluun? Musiikki on universaali asia, joka kuuluu jokaiselle, eikä ole ainoastaan musiikkiluokkalaisten, musiikin harrastajien ja musiikin ammattilaisten etuoikeus. Jokainen voi saada musiikista jotakin itselleen. Hermanson (2008) ja Karma (1986) kertovatkin ihmisen tutustuvan jo sikiöaikana erilaisiin äänimaailmoihin, jotka voivat aiheuttaa erilaisia tunne - ja energiatiloja.

Yllättäväksi muodostui myös se tutkimustulos, että lähes kaikki kokivat olevansa musiikkiluokalta lähtiessään samalla, ellei jopa paremmalla tasolla muiden oppiaineiden osaamisessa, kuin muut saman ikäiset tavallisen luokan käyneet lapset ja nuoret. Tämä tutkimustulos tukee myös aiempaa tutkimustulostamme musiikkiluokalla opiskelun positiivisista vaikutuksista muiden oppiaineiden osaamiseen. Haastatteluvastauksista kävi ilmi, että musiikkiluokalla aikataulut saattavat olla tavallista luokkaa tiukempia, kun muun koulutyön ohella suunnitellaan ja tehdään asioita musiikin parissa. Voisi kuvitella, että muuhun koulutyöhön käytettävä aika ja energia saattaisivat jäädä tuolloin vähäisemmiksi, jolloin musiikkiluokalta lähtiessä muiden oppiaineiden osaamistaso saattaisi joiltakin osin olla heikompi kuin tavallisen luokan käyneillä. Tämän vuoksi tutkimustuloksemme oli yllättävä. Musiikkiluokkalaisten aikuisiän oppiaineiden osaamiseen ei musiikkiluokan käymisellä näyttäisi kuitenkaan olevan kovin suurta vaikutusta.

Pohdimme aiemmin, voisiko musiikki olla se tekijä, joka vaikuttaa positiivisesti oppimiseen. Laajennamme pohdintaamme kysymällä, voisiko musiikin rinnalla positiivisena vai-

kuttajana muuhun oppimiseen olla se, että lapsi oppii musiikkiluokan hektisen toiminnan ohessa aikatauluttamaan ja organisoimaan toimintaansa paremmin. Tätä kautta hän myös oppii tehokkaaksi. Kun on tehokas, on myös aikaansaava. Tällä voi olla vaikutuksia oppimistuloksiin. Voivatko musiikki ja opittu tehokkuus sekä organisointikyky yhdessä toimia oppimista edistävinä tekijöinä? Tehokkuus on myös piirre, jota ihmisessä nyky-yhteiskunnassa arvostetaan.

Saimme musiikillisen identiteetin ja musiikkisuhteen osalta samansuuntaisia ja toisiaan tukevia tutkimustuloksia. Musiikin voimakas näkyminen arjessa rakensi suurimmalle osalle musiikkiluokkalaisista läheisen ja tiiviin suhteen musiikkiin ja samalla kehitti musiikillista identiteettiä. Todella moni koki olevansa kiinnostunut musiikista ja olevansa avoin musiikillista maailmaa kohtaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) sanotaankin, että peruskoulun musiikinopetuksen tavoitteena on antaa oppilaalle ainekset oman musiikillisen identiteetin muodostamiseen ja tätä kautta luoda myös kiinnostunut ja arvostava asenne musiikkia kohtaan. Tutkimustuloksia tarkastellessamme voimme todeta, että musiikkiluokka näyttäisi kehittävän musiikillista kiinnostuneisuutta tarjoamalla erilaisia kokemuksia musiikin parissa. Aktiivisuus tuntuisi näyttäytyvän musiikillisessa identiteetissä jatkuvana musiikillisena kehittymisenä, uuden etsimisenä, harrastamisena sekä mielenkiintona musiikkia kohtaan.

Musiikkiluokalla näyttäisi olevan suuri rooli musiikkisuhteen muodostumisessa niin positiivisessa kuin negatiivisessakin mielessä. Musiikillisen identiteetin kehittymisen kannalta musiikkiluokalla taas näyttäisi olevan vain positiivisia vaikutuksia. Musiikkiluokan opetuksen laadulla ja oppisisällöillä voidaan vaikuttaa siihen, millaiseksi oppilaan musiikkisuhde ja musiikillinen identiteetti lähtevät kehittymään. Juvonen ja Anttila (2003) vahvistavatkin, että lapsi saattaa alkaa nähdä musiikin negatiivisena, mikäli opetus pohjautuu aina hänelle tuntemattomaan ja vieraaseen musiikkiin.

Tutkimustulostemme perusteella musiikkiluokka luo pääosin oppilailleen vahvan perustan, jonka pohjalta voi alkaa harrastaa musiikkia aikuisiällä pitkänkin tauon jälkeen. Aktiivinen musiikin harrastaminen vaikuttaisi kuitenkin tutkimustulostemme perusteella hiipuvan musiikkiluokalla opiskelun päätyttyä. Pohdimme, saataisiinko samanlaiset tutkimustulokset, mikäli haastateltaisiin viittätoista muuta musiikkiluokan käynyttä henkilöä. Kaikilla

musiikillinen harrastuneisuus ei välttämättä lakkaa, vaan jatkuu läpi elämän.

Teoriataustassamme esittelimme musiikkiluokan erilaisia työskentelytapoja, joihin kuuluu soittaminen, laulaminen, musiikin kuuntelu, yleinen musiikkitieto, musiikin teoria ja säveltäminen, musiikkiliikunta sekä musiikkiprojektit. Voimmekin tähän tietoon ja tutkimustuloksiimme tukeutuen painottaa näiden edellä mainittujen työskentelytapojen monipuolisen hyödyntämisen merkitystä musiikkisuhteen ja musiikillisen identiteetin kehittymiselle ja muodostumiselle. Mahdollisimman laaja-alaisen musiikillisten virikkeiden tarjoaminen antaa jokaiselle yksilölle rakennusaineet omaa henkilökohtaista musiikkisuhdetta ja musiikillista identiteettiä varten. Musiikkiluokalla opiskelu näyttääkin selkiyttävän lasten omia kiinnostuksenkohteita, tavoitteita ja tahtoa musiikin suhteen.

Kososen (2009) mukaan yksi peruskoulun musiikinopetuksen tärkeimmistä tehtävistä on luoda lapselle elinikäinen innostus, kiinnostus ja motivaatio musiikin harrastamista kohtaan. Tässä tavoitteessa on tutkimustulostemme mukaan onnistuttu musiikkiluokalla, sillä merkittävin musiikkiluokan vaikutus musiikillisen identiteetin muodostumiselle näyttäisi olevan musiikkiluokan luoma pohja elinikäiselle kiinnostukselle ja harrastuneisuudelle.

Jäimme pohtimaan soitinvalinnan merkitystä musiikillisen identiteetin rakentumisen kannalta. Soitinvalinta näyttää vaikuttavan musiikilliseen identiteettiin ja määrittelevän henkilöä muidenkin silmissä. Joissakin tapauksissa oma soitin saattaa jopa nimetä koko musiikillisen identiteetin. Opettajalla on suuri vaikutus siihen, mikä soitin lapselle valikoituu. Kun soitinvalinta ei ole onnistunut, saattaa syntyä ristiriitainen käsitys omasta musiikillisesta identiteetistä, eikä tekemisen kautta välittyvä ulkoinen identiteetti välttämättä täsmää sisäisen identiteetin kanssa. Esimerkkinä voidaan mainita viulisti, joka haaveilee sähkökitaran soittamisesta. Ulkopuolisten silmissä kyseinen henkilö on viulisti, sillä musiikkiluokatoiminnassa hän on luultavasti eniten näkyvillä viulunsa kanssa. Kotona hän saattaa kuitenkin salassa soittaa sähkökitaraa ja kuunnella menevämpää musiikkia. Omat musiikilliset mieltymykset ja halut eivät tällöin täsmää muille näkyvän musiikillisen tekemisen kanssa. Voidaankin jäädä pohtimaan, miten paljon musiikkiluokalla on tarpeellista määritellä lapsi tietyn soittimen soittajaksi. Musiikkiluokatoiminnan toimivuuden kannalta on toki tarpeellista, että jokainen oppilas hallitsee jonkin soittimen hieman paremmin, mutta silti pitäisi muistaa tarjota mahdollisuuksia tulla esiin muunkin musiikillisen osaamisen ja

kiinnostuksen puitteissa. Opettajan ja oppilaan väliset keskustelutuokioiden voisivat olla tarpeellisia säännöllisin väliajoin. Näin voitaisiin tarkistaa esimerkiksi lapsen tyytyväisyys häntä koskevia musiikillisia valintoja kohtaan.

Mietimme myös erään haastateltavan kokemusta siitä, kuinka hän näki musiikillisen identiteettinsä musiikkiluokalla keskivertomusisojaksi, kun taas musiikkiluokan ulkopuolella hän koki olevansa keskimääräistä lahjakkaampi. Voidaankin miettiä, onko mahdollista, että musiikkiluokka jopa vääristäisi musiikillista identiteettiä? Tällä tarkoitamme sitä, että musiikillisesti lahjakas lapsi saattaa nähdä itsensä taidoiltaan paljon huonompana, kuin mitä oikeasti on. Tällainen vääristynyt ajattelutapa on omiaan syntymään silloin, kun lapsi vertaa itseään vaikkapa omasta mielestään lahjakkaampaan luokkatoveriinsa. Vaikka lapsi vertaa itseään vain muutamaan, ellei jopa yhteen henkilöön, saattaa hän ajatella olevansa koko maailmaan nähden musiikillisesti taitamaton. Mietimme aiemmin opettajan ja oppilaan välisten säännöllisten keskustelutuokioiden tarpeellisuutta. Ne voisivat toimia myös apuna lapsen ajatusmaailman kartoittamisessa ja mahdollisten vääristyneiden mielikuvien ja itseen liittyvien negatiivien hälventämisessä.

Teoriataustassamme Hargreaves tutkimusryhmineen (2002) kertoo, että musiikillisen identiteetin yhteydessä kuullaan usein puhuttavan musiikkimausta. Tämän asian suhteen oma kokemuksemme eroaa hieman teoriataustamme tiedosta. Tutkimushaastatteluita tehdesämme huomasimme, että haastateltavamme puhuivat musiikkimausta enemmänkin musiikkisuhteen yhteydessä. Olimme pohjustaneet haastatteluita antamalla musiikkisuhteen ja musiikillisen identiteetin käsitteet heille etukäteen mietittäviksi. Olimme selittäneet, mitä kyseiset käsitteet tarkoittavat. Kuten jo aiemmin mainitsimme, osoittautuivat musiikkisuhteeseen ja musiikilliseen identiteettiin liittyvät kysymykset haastateltavillemme vaikeahkoiksi. Emme kuitenkaan koe, että tämä teoriataustasta poikkeava kokemus vääristäisi tutkimustuloksiamme, sillä haastateltavamme puhuivat täysin oikeista asioista oikeissa asiayhteyksissä.

Ylivoimaisesti mieleenpainuvimmiksi kokemuksiksi musiikkiluokalta ovat jääneet erilaiset konsertit, esiintymiset ja musiikkiproduktiot. Voimmekin tutkimustulosten perusteella korostaa erilaisten musiikkiproduktioiden ja esiintymisten merkitystä erottamattomana osana musiikkiluokkatoimintaa. Koska opettajasta on lähtöisin kaikki luokan sisällä tapahtuva

toiminta, vahvistuu myös aiemmin esittelemämme tutkimustulos opettajan innostuneisuuden ja työhön kohdistuvan motivaation tärkeydestä. Yhteismusisointi ja musiikkiluokan hyvä ilmapiiri sekä siellä vallitseva yhteishenki näyttävät luovan lähes yhtä merkityksellisiä kokemuksia kuin musiikkiproduktiot.

Tutkiessamme haastatteluvastauksia, välittyi sieltä selkeästi tyytyväisyys musiikkiluokan arkea kohtaan. Meidät yllätti se, kuinka merkitykselliseksi kokemukseksi musiikkiluokan tavallinen arki nousi. Harvemmin kuulee, että tavalliset oppitunnit mainittaisiin yhdeksi mieleenpainuvimmista kokemuksista kouluajoilta. Ilmeisesti musiikki ulottuu musiikkiluokalla kaikkeen koulutyöhön tuoden mielekkyyttä ja iloa opiskeluun. Usein kuulee sanottavan, että musiikki tuo ihmiselle iloa. Sanonta tuntuisi pitävän paikkansa tässä yhteydessä.

Kaikki haastateltavamme kertoivat olevansa tyytyväisiä valintaansa opiskella musiikkiluokalla tavallisen luokan sijasta. Musiikkiluokan käymisellä näyttää olevan kauaskantoisia vaikutuksia elämään. Suurin osa haastateltavistamme koki, että heidän elämänsä olisi lähtenyt rakentumaan eri tavalla, mikäli he eivät olisi opiskelleet musiikkiluokalla. He totesivat, että saattaisivat olla täysin eri elämäntilanteessa nykyään.

Haastatteluvastauksista nousi esille eräs merkittävä tutkimustulos. Emme olleet varsinaisesti ajatelleet tutkivamme ala- ja yläkoulun musiikkiluokkien laadullisia eroavaisuuksia. Sekä ala-, että yläkoulussa musiikkiluokalla opiskelleita henkilöitä oli tutkimuksessamme mukana kahdeksan ja heistä jopa viisi mainitsi haastattelussa oma-aloitteisesti olleensa pettyneitä yläkoulun musiikkiluokkatoimintaan. Musiikkiluokkatoiminta näyttää olevan yläkoulussa huonommin järjestetty ja musiikkiluokkatoiminta saattaa käytännössä tarkoittaa vain sitä, että musiikkia on tunti tai kaksi viikossa enemmän kuin tavallisilla luokilla. Haastattelutulosten pohjalta myös opettajien voidaan sanoa olevan vähemmän motivoituneita työtänsä kohtaan, kuin alakoulussa.

Edellä mainitun tutkimustuloksen perusteella voidaan esittää kysymys, kuinka yläkoulun musiikkiluokkatoimintaa voitaisiin kehittää. On ymmärrettävää, ettei yläkoulun opettaja voi siirtää aikaa muiden oppiaineiden tunneista musiikille, koska jokaisella oppiaineella on oma opettajansa ja hänellä omat oppiaineeseen liittyvät suunnitelmansa. Olisiko esimerkik-

si mahdollista, että yläkoulussa musiikkiluokkatoiminta laajentuisi osittain iltapäiviin, muun koulutyön jälkeiselle ajalle? Ala- ja yläkoulussa tulisi mielestämme olla yhtä laadukasta ja monipuolista musiikkiluokkatoimintaa. Yläkoulun musiikkiluokkatoiminnassa näyttäisi olevan enemmän kehitettävää alakoulun musiikkiluokkatoimintaan verrattuna.

Vaikka musiikkiluokalla näyttääkin olevan lukuisia positiivisia ominaisuuksia, ei mikään luokka ole täydellinen. Lahjakkaimpien oppilaiden suosiminen ja kilpailuhenkisyys saattavat synnyttää eripuraa musiikkiluokan arjessa. Kuitenkin suurimmat ongelmat näyttävät musiikkiluokalla liittyvän normaaliin lapsena kasvamiseen.

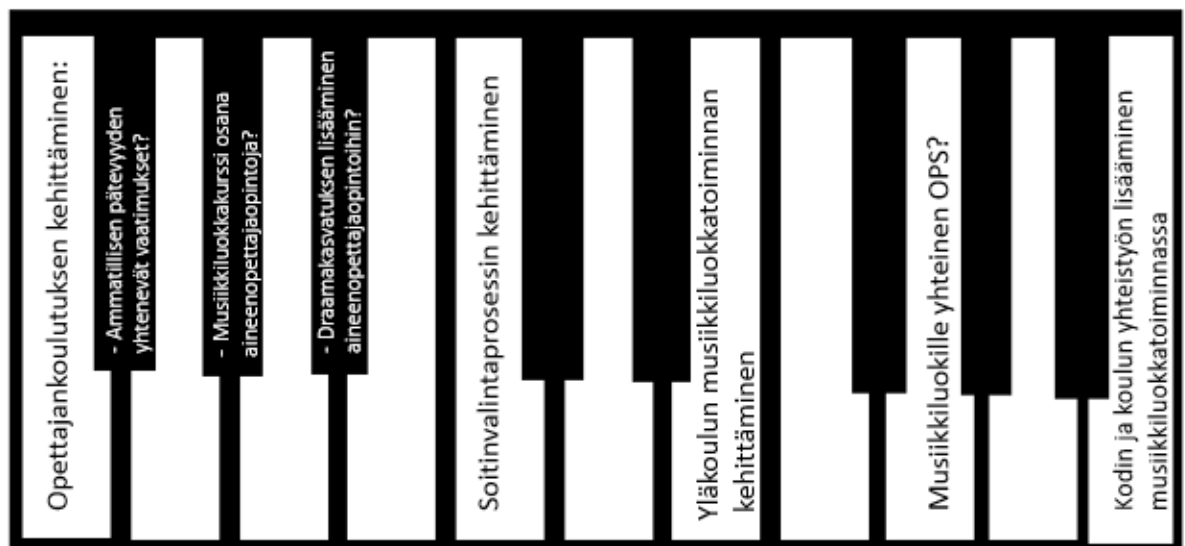
Vaikka musiikkiluokkatyytyväisyys tutkimukssamme on erittäin suuri, löytyy musiikkiluokkatoiminnasta kuitenkin myös puutteita. Joillakin musiikkiluokilla oli opiskeltu asioita, joihin toisilla musiikkiluokilla ei ollut tarjoutunut mahdollisuuksia. Kuten teoreettisessa viitekehysessämme totesimme, ei musiikkiluokille ole olemassa varsinaista omaa opetussuunnitelmaa. Tästä syystä eri kouluissa ja eri musiikkiluokilla ei välttämättä opiskella samoja asioita, ja pahimmassa tapauksessa jokin musiikin osa-alue painottuu liikaa tai tulee laiminlyödyksi. Tähän asiaan kaivattaisiin yhteneviä linjoja. Musiikkiluokille ja ylipäättään erityispainotteisille luokille voisi olla tarpeellista kehittää omat opetussuunnitelman perusteet, joiden pohjalta jokainen oppilas olisi oikeutettu yhteneviin oppisisältöihin ja yhtä laadukkaaseen musiikkiluokkatoimintaan.

Kuten jo aiemmin kerroimme, on musiikkiluokan tarkoituksena antaa musiikillisesti lahjakkaille lapsille mahdollisuuksia kehittää musiikillisia taitojaan ja saada kokea musiikin iloa koulutyön ohessa. Musiikkiluokan pohjimmainen tarkoitus ei siis ole kasvattaa oppilaistaan musiikin ammattilaisia. Tarkastellessamme tutkimustuloksiamme havaitsimme, että suuntautuminen musiikki- tai taidepainotteiseen toisen asteen koulutukseen oli melko suurta, mutta ammatinvalintaan musiikkiluokan käymisellä ei ollut niinkään merkittävää vaikutusta. Yksi haastateltavistamme toimii työnsä ohella musiikkileikkikoulun opettajana, mutta muut eivät ole suuntautuneet musiikkialalle. Tulos tukee teoreettista taustaamme.

Tutkimuksemme antaa viitteitä siihen, että esimerkiksi aika ajoin uutisoidut harkinnat joidenkin musiikkiluokkien lakkauttamisesta ja spekulointi musiikkiluokkien tarpeellisuudesta voisi olla hyvä kyseenalaistaa. Lakkauttamisuhka saattaa liittyä esimerkiksi määrärahoi-

hin. Pohdimme musiikkiluokkien omia mahdollisuuksia kerätä varoja musiikkiluokkatoiminnan ylläpitämiseksi. Konserteilla ja erilaisilla musiikkitilaisuuksilla ja niihin liittyvällä oheismyyntitoiminnalla voidaan kerätä ylimääräisiä varoja. Opettaja yksin ei luultavasti kuitenkaan kykene tällaisen niin sanotusti ylimääräisen työn toteuttamiseen. Koulun ja kodin yhteistyötä painotetaan jatkuvasti, joten mietimme, miten vanhemmat voisi ottaa mukaan musiikkiluokkatoimintaan ja sen tukemiseen. Vanhemmilta löytyy luultavasti erilaisia taitoja, joita he voivat hyödyntää musiikkiluokkatoiminnan hyväksi. Moni osaa varmasti leipoa, ja leivonnaisia voidaan myydä esimerkiksi konserteissa. Vanhempien käden taitoja voidaan hyödyntää esimerkiksi esitysten puvustuksessa ja vanhemmat voivat jopa mennä kouluun auttamaan esiintymisjärjestelyissä. Musiikkiluokkalaiset itse voivat olla tukemassa luokkansa toimintaa muun muassa valmistamalla ohjelmalehtiset esityksiin, joista voidaan pyytää pieni vapaaehtoinen korvaus yleisöltä. Nykyään on myös helppo nauhoittaa tietokoneen avulla musiikkia ja lapset voivat tehdä musiikkiluokalla vaikkapa oman cd-levyn, jota voidaan myydä esimerkiksi vanhemmille ja sukulaisille sekä muille kiinnostuneille. Varojenkeruumahdollisuuksia musiikkiluokkatoiminnan tukemiseksi on lukuisia.

KUVA 3. Kehitysideoiden koskettimisto



Olemme koonneet pohdinnoistamme Kehitysideoiden koskettimiston. Keräsimme siihen

erilaisia kehitysideoita, joilla musiikkiluokkatoimintaa voitaisiin vielä parantaa.

Pohdintaluvun lopuksi haluamme vielä arvioida tutkimuksemme luotettavuutta, yleistettävyyttä ja toistettavuutta.

Meillä molemmilla on positiiviset kokemukset musiikkiluokalla opiskelusta. Vaarana tällaisessa tilanteessa on, että omat kokemukset värittävät aineiston analysointia ja sitä kautta tutkimustuloksia omia kokemuksia myötäileviksi. Tiedostimme tämän vaaran ja sen vuoksi kiinnitimme siihen erityisesti huomiota koko tutkimusprosessin ajan. Aineistosta löytyy myös negatiivissävytteisiä kokemuksia musiikkiluokalla opiskelemisesta, ja ne otettiin huomioon yhtä arvokkaina tietoina, kuin positiivisetkin kokemukset. Näiden kokemusten pohjalta teimme kehitysideoiden koskettimiston.

Tiedonantajat valikoituivat tutkimusta varten monesta eri koulusta (kymmenen eri koulua) ympäri Suomea (neljä eri paikkakuntaa). Haastateltavat ovat eri-ikäisiä (syntyneet aikavälillä 1968–1991), joten he ovat myös opiskelleet eri vuosikymmenillä (80-, 90-, ja 2000-luvuilla). Näiden asioiden vuoksi olemme saaneet monipuolisen otannan tutkimusta varten, mikä taas osaltaan parantaa tutkimuksen luotettavuutta ja tulosten yleistettävyyttä.

Teimme haastattelut puhelimitse. Menetelmällä on hyvät ja huonot puolensa. Huonona puolena voidaan pitää sitä, ettemme voineet tietää mitä haastateltava tekee samalla, kun vastailee kysymyksiin. Haastateltavan ympärillä saattaa olla hälinää, tai hän saattaa tehdä muuta samalla, kun vastailee haastattelijan kysymyksiin. Tällöin ei voi olla varma, keskittyykö haastateltava kokonaisvaltaisesti haastatteluun. Meistä kuitenkin tuntui, että haastateltavamme keskittyivät haastatteluun, ja he antoivat meille paljon hyödyllistä tietoa. Hyvänä puolena puhelinhaastattelussa voidaan pitää sitä, että haastateltava saa pitää oman tilansa ja olla tutussa ympäristössä, eikä hänen tarvitse olla fyysisesti läsnä samassa tilassa ehkäpä täysin vieraan haastattelijan kanssa. Vieraan henkilön läsnäolo voi jännittää ja aiheuttaa vetäytymistä. Katsekontakti vieraan ihmisen kanssa, sekä tälle henkilökohtaisista asioista kertominen kasvokkain, voi olla hankalampaa, kuin kyseiselle henkilölle puhuminen puhelimesta. Tällöin ei non-verbaalisen kielen ja katsekontaktin painetta ole. Tämä ei kuitenkaan välttämättä ole tutkijan kannalta edullista, sillä elekielen puuttuessa merkitystulkintoja saattaa olla vaikeampi tehdä. Tiedotimme haastateltavia etukäteen esimerkiksi

haastattelun kestosta ja avasimme heille muutamia haastattelussa esiintyviä vaikeampia käsitteitä, jotta he voisivat pohtia niitä jo etukäteen. Pyrimme myös rentouttamaan haastateltavan jutustelemalla tämän kanssa ennen varsinaista haastattelua. Tavoitteenamme oli siis luoda haastattelulle hyvät puitteet, jotta haastattelutilanne olisi mahdollisimman luonteva ja rento. Tällä pyrimme tietysti myös siihen, että saisimme kaiken tutkimuksemme kannalta oleellisen tiedon kerätyksi.

Kvalitatiivisen aineiston tulkinnan ongelmana on aina se, että sanallista aineistoa voi tulkita monin eri tavoin. Teemoittelua ja tyypittelyä tehdessä tutkija saa olla tarkkana, jotta tulee yhdistäneeksi oikeat asiat oikeisiin luokkiin. Vaarana on tietenkin liiallinen asioiden pelkistäminen, jolloin haastateltavilta saatu tieto saattaa jäädä mustavalkoiseksi. Persoonalliset piirteet ja mielenkiintoiset yksityiskohdat jäävät tuolloin varjoon. Toisaalta aineistoa ei voi jättää liian laajaksi, koska silloin sitä on hankalaa tulkita. Tällöin saatetaan saada yksittäisiä pirstaleisia tuloksia, joista ei pystytä tekemään yleispäteviä tulkintoja.

Yleistettävyyks kvalitatiivisessa tutkimuksessa on aina hieman hankalaa, koska kyseessä ovat haastateltavien subjektiiviset kokemukset. Kvalitatiivisen aineiston otanta on usein melko pieni. Meidän tutkimukssamme otanta oli viisitoista henkilöä. Voidaankin miettiä ovatko viidentoista henkilön sanomiset yleistettävissä koko Suomen musiikkiluokkalaisten mielipiteiksi. Olemme myös pohtineet sitä, kuinka mahdollista kvalitatiivisia tutkimuksia on toistaa. Kun haastatellaan ihmisiä, ovat aina kyseessä subjektiiviset kokemukset. Jos tutkimus toistettaisiin eri henkilöitä haastatellen, saataisiin samasta aiheesta ehkä aivan eri tutkimustulokset.

Vaikka meillä molemmilla on omakohtaisia kokemuksia musiikkiluokkatoiminnasta ja tiesimme siitä jo ennestään jotakin, opimme paljon uutta tutkimusta tehdessämme. Mielestämme tutkimuksemme osoittaa musiikkiluokan paikan ja arvon suomalaisessa koulujärjestelmässä. Musiikkiluokkatoimintaa kannattaa vaalia Suomessa. Voidaan vain pohtia, ovatko keskustelut joidenkin musiikkiluokkien lopettamisesta perusteltuja. Tutkimustulostemme perusteella musiikkiluokat näyttäytyvät oppimista edistävinä, musiikkiharrastusta tukevinä ja mieluisina oppimisympäristöinä. Tutkimuksemme osoittaa myös sen, että koulunkäynti musiikkiluokalla on kivaa. Tämä on merkittävä tieto ajatellen sitä, että usein kuulee puhuttavan suomalaislasten huonosta kouluviihtyvyydestä ja koulupahoinvoinnista.

Saimme kaikkiin määrittelemiimme tutkimuskysymyksiin vastaukset. Voimme sanoa tutkimuksemme onnistuneen. Tutkimustamme on mahdollista jatkaa monella tavalla. Tutkimusta voitaisiin lähteä laajentamaan vaikkapa haastattelemalla musiikkiluokkalaisten vanhempia. Toinen mahdollisuus voisi olla esimerkiksi toteuttaa tapaustutkimus, jossa mentäisiin tarkkailemaan jotakin musiikkiluokkaa ja sen toimintakulttuuria. Tutkimuskysymykset määriteltäisiin ja muokattaisiin osittain tai kokonaan sopivammaksi empiiristä tutkimusta varten. Voitaisiin esimerkiksi tutkia musiikin merkitystä luovana toimintana oppimisen näkökulmasta. Tutkimusta voisi jatkaa myös valmistelemalla tarkkailtaville luokille erilaisia oppimistuokioita, joissa lapsi joutuu tekemään luovia ratkaisuja ja käyttämään luovuutta annettujen tehtävien tekemiseen. Näiden tuokioiden avulla voitaisiin tarkkailla lapsen kykyä käyttää luovuutta hyväkseen erilaisissa ongelmanratkaisutilanteissa. Lisäksi voitaisiin seurata oppilaiden käyttäytymistä eri oppiaineiden tunneilla. Seurantojen pohjalta voitaisiin jatkaa tutkimustamme siitä, vaikuttaako musiikki positiivisesti lapsen kokonaisvaltaiseen oppimiseen. Jos halutaan verrata musiikkiluokkia tavallisiin luokkiin, voisi edellä mainitsemamme tuokiot toteuttaa myös tavallisille luokille, jolloin pystytään vertaamaan musiikkiluokalla ja tavallisella luokalla opiskelevien lasten eroavaisuuksia taitotasoissa ja käyttäytymisessä.

Koko tutkimuksemme ajan on korostunut musiikin positiivinen vaikutus oppimisympäristöön, oppimistuloksiin ja luokan ilmapiiriin. Musiikkia voidaan mielestämme pitää luovuuden yhtenä ilmenemismuotona. Emme pidä luovuutta ainoastaan erityispainotteisten luokkien etuoikeutena, vaan luovuus kuuluu kaikille. Voidaanko luovuuden liittämällä kaikkeen koulussa tapahtuvaan opiskeluun lisätä kouluviihtyvyyttä Suomessa ja saavuttaa yhä parempia oppimistuloksia? Voisiko luovuus olla avain suomalaisten lasten ja nuorten koulumyönteisyyteen?

...Se kyl jätti se musiikkiluokka semmosen syvän soinnun tavallaan jokaisen sydämeen. (Presto, n. 26)

LÄHTEET

- Aaltola, J. & Valli, R. 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aaltola, J. & Valli, R. 2007. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. 2. korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Oy FINN LECTURA Ab. Helsinki.
- Aiello, R. & Sloboda, J. A. 1994. Musical Perceptions. Oxford University Press, Inc.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Anttila, M. 2004. Musiikkiopistopedagogiikan teoriaa ja käytäntöä. Joensuun yliopistopaino.
- Anttila, M. & Juvonen, A. 2002. Kohti kolmannen vuosituhaten musiikkikasvatusta. Joensuu University Press Oy.
- Anttila, M. & Juvonen, A. 2003. Näkökulmia musiikkikasvattajien koulutukseen Suomessa ja Virossa. Kohti kolmannen vuosituhaten musiikkikasvatusta. Osa 2. Joensuu University Press Oy.
- Apajalahti, M. 1996. Peruskoulun oppilasarvioinnin arviointi. Teoksessa A. Räisänen ja T. Frisk (toim.) Silta uuteen opiskelija-arviointiin. Arviointia opiskelija-arvioinnista, 83–93. Opetushallitus: Arviointi 6/1996.
- Asikainen, K. 1998. Jyväskylän musiikkiluokat – 30 vuotta elävää musiikin historiaa. Jyväskylä.
- Bickman, L. & Rog, D. J. 1998. Handbook of Applied Social Research Methods. California 91320. SAGE Publications, Inc.
- Björk-Franzén, L. 1996. Kom så sjunger vi! En bok för alla AB.
- Briljantti Leo-hanke 2010. Pielisjoen koulu, Joensuu.
<https://db3prd0104.outlook.com/owa/redir.aspx?C=MM5qhdRpKU2EZPETTiJDDZVoJLev5s4IfIffKmDQOJEgaMUbEUiSkVC7-E2oHAT2nWDljrOm9WQ.&URL=http%3a%2f%2fwww.lahjakkuus.fi%2fpage34.php>
 [luettu 5.4.2012]
- Corbetta, P. 2003. Social Research. Theory, Methods and Techniques. London: EC2A 4PU. SAGE Publications Ltd.
- DeNora, T. 2000. Music in Everyday Life. Cambridge: Cambridge University Press.
- Denzin, M. & Lincoln, Y. 2000. Introduction: The Discipline and Practise of Qualitative Research. Teoksessa K Denzin & Y Lincoln (eds) Handbook of Qualitative Research. Sa-

ge, Thousand Oaks. 1-28.

Eerola, K. & Ruokonen, I. 1993. Pikkuväen musiikki. Lasten keskus, Helsinki.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.

Garrett, A. 1970. Haastattelun periaatteet ja menetelmät. Porvoo: Werner Söderström osakeyhtiön kirjapaino.

Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Juva: WSOY.

Hargreaves, D. J., Miell, D. & MacDonald, R. A. R. 2002. What are musical identities, and why are they important? Teoksessa MacDonald, R. A. R., Hargreaves, D. & Miell, D. (toim.) *Musical Identities*. 2002. New York: Oxford University Press. 1-20.

Hermanson, E. 7.1.2008 Lapsiperheen oma kirja
http://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=lok00064 [luettu 21.3.2012]

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2009. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Hongisto-Åberg, M., Lindeberg-Piironen, A. & Mäkinen, L. 1994. Musiikki varhaiskasvatuksessa. HIP HOI, MUSISOI! Fazer Musiikki Oy, Espoo.

Hyttinen, M. 29.3.2012 Haastattelu. Kyselylomaketta säilytetään Elisa Luukon tietokoneella.

Juntunen, M-L. Musiikki, liike ja kehollinen kokemus. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.) 2009. Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Vaasa: Suomen Musiikkikasvatusseura – FiSME r.y. 245–257.

Jyrinki, E. 1974. Kysely ja haastattelu tutkimuksessa. Helsinki: Oy Gaudeamus Ab.

Järvinen, P. & Järvinen, A. 2004. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpajan kirja.

Karma, K. 1986. Musiikkipsykologian perusteet. Helsinki: Suomen Musiikkitieteellinen Seura.

Kouluhallitus 1987. Peruskoulun opetuksen opas: musiikki. Valtion painatuskeskus. Helsinki.

Kosonen, E. 2009. Musiikkia koulussa ja koulun jälkeen. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Vaasa: Suomen Musiikkikasvatusseura – FiSME r.y. 157–170.

Krokfors, M. 1985. Lapsi ja musiikki. Laulaminen. Mannerheimin Lastensuojeluliitto P 14. WSOY Porvoo.

- Krokfors, M., Lindeberg, A. & Nieminen, R. 1981. Lapsi ja musiikki. Soittaminen. Mannerheimin Lastensuojeluliitto P 8.
- Kvale, S. 1996. *InterViews. An introduction to qualitative research interviewing*. London: Sage.
- Kyläsepän päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma kevät 2011. <http://ylojarvi-fi-bin.directo.fi/@Bin/8d3ad719b40a5497e17af36867369e9a/1334143496/application/pdf/2272577/Varhaiskasvatussuunnitelma12.pdf> [luettu 9.4.2012]
- Lappeenrannan peruskoulujen musiikkiluokalle pyrkiminen 2012. Opas. http://lappeenranta.smartpage.fi/fi/musiikkiluokat/files/lappeenranta_musiikkivalintaopas_2012.pdf [luettu 5.4.2012]
- Lehman, A. C. 1997. The Acquisition of Expertise in Music. Efficiency of Deliberate Practice as a Moderating Variable in Accounting for Subexpert Performance. Teoksessa Deliége, I. & Sloboda, J. (toim.) *Perception and Cognition of Music*. Psychology Press, 161–187.
- Lehtonen, K. 2004. *Maan korvessa kulkevi... Johdatus postmoderniin musiikkipedagogiikkaan*. Turku: Painosalama Oy.
- Leutonen, A. 16.2.2012 Haastattelu. Kyselylomaketta säilytetään Mariel Pietarisen tietokoneella.
- Lilja-Viherlampi, L-M. 2011. *Ihminen ja musiikki. Musiikillisen vuorovaikutuksen ulottuvuuksia*. Turku: Turun ammattikorkeakoulu.
- Lingerman, H. A. 1987. *Musikens helande kraft*. Orsa, Sweden. Vänersborgs Offset AB.
- Linnankivi, M., Perkiö, S. & Salovaara, I. 1998. *Musiikin aika 3–4. Opettajan kirja*. Juva: WSOY.
- Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. 1988. *Musiikin didaktiikka*. Juva: WSOY.
- Lintamo, J. 10.4.2012. Haastattelu. Kyselylomaketta säilytetään Mariel Pietarisen tietokoneella.
- Malinen, P. 1992. *Opetussuunnitelmat koulutyössä. VAPK-kustannus*. Helsinki.
- McGehee, T. C. 1963. *People and music*. United States of America. Allyn and Bacon, Inc.
- McPherson, G. E. 2006. *The Child as Musician. A Handbook of Musical Development*. Oxford University Press.
- Metsämuuronen, J. 2006. *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Met-help Ky.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1984. *Qualitative data analysis. A sourcebook of new*

methods. Beverly Hills, California 90212. SAGE Publications, Inc.

Musiikkiluokat Vantaalla 2012. Opas.

http://www.vantaa.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/vantaa/embeds/vantaawwwstructure/72550_web_musiikkiluokat_vantaalla_2012.pdf [luettu 5.4.2012]

Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus Ab.

Nenola, P. 7.2.2012. Musiikkiluokalla on kivaa. Iisalmen sanomat. Artikkel. [luettu 5.4.2012]

Neuman, W. L. 2007. Basics of Social Research: Qualitative and Quantitative Approaches. Second Edition. Pearson Education, Inc.

Nokian musiikkiluokkien verkkolehti

<http://www.peda.net/veraja/nokia/kankaantaka/luokat/musiikkiluokat>, [luettu 21.3.2012]

Nye, R. E. & Nye, V. T. 1974. Essentials of Teaching Elementary School Music. Englewood Cliffs, New Jersey. Prentice-Hall, Inc.

Opetushallitus. 2012. Edu.fi. Yleissivistävä koulutus. Musiikkiprojektit. http://www.edu.fi/lukiokoulutus/musiikki/ops_kaytantoon/musiikkiprojekti_mu5 [luettu 28.3.2012]

Opetushallitus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.

Otavan iso musiikkitietosanakirja 4. 1978. Helsingin kustannusosakeyhtiö Otava.

Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. Second edition. Newbury Park, California 91320. SAGE Publications, Inc.

Peery, J. C., Peery, I. W. & Draper, T. W. 1987. Music and Child Development. Springer-Verlag New York Inc.

Phillips, J. 1979. Give your child music. London. Paul Elek Limited.

Pietilä, E. Musiikkitaitoa liikkuen. Sibelius-Akatemian verkkolehti. Artikkel. <http://www2.siba.fi/aleatori/index.php?id=251&la=fi> [luettu 28.3.2012]

Pulkkinen, E. Helsingin Sanomat. Muistokirjoitus.

<http://muistot.hs.fi/muistokirjoitus/2139/aarre-hemming> [luettu 26.3.2012]

Raahen kaupungin musiikkiluokkien Opetussuunnitelma 3.-6.lk. 2008.

http://www.raahe.fi/alltypes.asp?d_type=5&menu_id=14641&# [luettu 2.4.2012]

Raitio, S-S. 1970. Lectio Sonorum. Teorian ja säveltapailun oppijakso, peruskurssi. Musiikki Fazer, Helsinki.

Rajaniemi, A. 1993. Musiikkikerho näyttää kyntensä, Aristokattien 20-vuotisnaukujaiset.

Artikkeli. www.opettaja.fi. [luettu 29.3.2012]

Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994 Oppiminen ja koulutus. WSOY.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2009. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.

Saarikallio, S. 2009. Musiikki ja nuoren psykososiaalinen kehitys. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Vaasa: Suomen Musiikkikasvatusseura – FiSME. r.y.

Saaristo, K. & Jokinen, K. 2004. Sosiologia. Juva: WSOY.

Savonlinnan Opettajankoulutuslaitoksen musiikin pedagogiikan demot ja luennot 2011–2012.

Schwandt, T. A. 1997. Qualitative Inquiry. A Dictionary of Terms. California 91320. SAGE Publications, Inc.

Silius, K. 2008. Teemoittelu ja tyypittely. Tampere. Tampereen teknillinen yliopisto. Powerpoint-esitys. http://matriisi.ee.tut.fi/hmopetus/hmjatko-opintosemma/2008/Silius_teemoittelu-tyypittely_141108.pdf [luettu 6.11.2013]

Simonkallion koulun Internet-sivut. <http://www.edu.vantaa.fi/simoaa/musiikkiluokka.htm> [luettu 5.4.2012]

Strauss, A. & Corbin, J. 1990. Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques. Newbury Park, California 91320. SAGE Publications, Inc.

Sulkunen, P. 1990. Ryhmähaastatteluiden analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus. 264–285.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjayhtymä Oy.

Tampereen normaalikoulun musiikkiluokkien ainekohtainen opetussuunnitelma. 2011. http://www.uta.fi/normaalikoulu/perusopetuksen_ops/musiikkiluokka.html [luettu 5.4.2012]

Tulamo, K. 1993. Koululaisen musiikillinen minäkäsitys, sen rakenne ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Tutkimus peruskoulun neljännellä luokalla. Studia musica 2. Sibelius-akatemia. Valtion painatuskeskus, Helsinki.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Törmälä, J. 2013. Suomen musiikkiluokkien historia. Musiikkiluokkatoimintaa 50 vuoden ajalta. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Vantaan musiikkiluokkien ainekohtainen opetussuunnitelma 2012.

http://www.vantaa.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/vantaa/embeds/vantaawwwstructure/31351_Musiikkiluokkien_ops.pdf [luettu 5.4.2012]

Verkkonummen Artikkelit <http://verkkonummi.fi/kirkkonummi/koulu/685-musiikkiluokkien-mainostaminen-kielletty-.html> [luettu 29.3.2012]

Vähälä, B. 1996. Vuosien varrelta: Lahden musiikkiluokat 30 vuotta. Lahti: Musiikkiluokkien tuki ry.

LIITTEET

LIITE 1. Avoin kyselylomake musiikkiluokan opettajille

Teemme kyselyä kandidaatin tutkintoamme varten musiikkiluokista ja niiden toiminnasta. Haluaisimme saada hieman tietoa Sinun näkökulmastasi aiheeseen liittyen. Vastaathan kysymyksiin omat näkökulmasi ja ajatuksesi perustellen. Kiitos ajastasi!

1. Miten päädyit musiikkiluokan opettajaksi?
2. Millaisena näet musiikkiluokkatoiminnan? (Mitä se sisältää, mitkä ovat sen ominaisuuksia, piirteitä jne.)
3. Millaisia haasteita musiikkiluokkatoiminta asettaa opettajalle hänen ammattitaitoaan ja työtään ajatellen?
4. Minkälaisia mahdollisuuksia opettajalla itsellään on ohjata musiikkiluokkatoiminnan kulkua/toimintaa/eri osa-alueiden painotusta jne.?
5. Miten musiikkiluokan opetussuunnitelma eroaa normaaliluokkien opetussuunnitelmasta?
6. Miten laulun, soiton, kuuntelun, musiikkitiedon/teorian/säveltapailun sekä musiikkiliikunnan opetus ja näiden opiskelu eroavat "normaaliluokan" vastaavista sisällöistä? (Tämä on tärkeä kysymys kandimme kannalta)
7. Mitä musiikin toimintatapoja käsitellään eniten musiikkiluokalla? (Soittaminen, laulaminen, kuunteleminen, musiikkiliikunta jne...)
8. Minkälaisia mahdollisuuksia musiikkiluokkatoiminta antaa oppilaille heidän musiikkiharrastuksensa parissa heidän tulevaisuuttaan ajatellen?
9. Kerro musiikkiluokan valintakokeesta.
10. Mitä edellytyksiä lapsella tulisi olla päästäkseen musiikkiluokalle?
11. Kuinka suuri hakijamäärä yleensä on musiikkiluokille?
12. Kuinka monta oppilasta luokalle keskimäärin otetaan?
13. Kuinka haastavana näet oppilaiden valinnan musiikkiluokille?
14. Millainen koulutus musiikkiluokan opettajalta vaaditaan?
15. Minkälaisia eri musiikkiprojekteja musiikkiluokilla voi tehdä?
16. Kerro omista kokemuksistasi musiikkiprojektien ohjaajana musiikkiluokilla.

17. Miten musiikkiprojektin (esim. musikaali) työstäminen etenee?

(Mistä ideat tulevat, kuinka niitä lähdetään työstämään, kuinka prosessi edistyy, miten paljon yhteistyötä tarvitaan eri luokkien ja opettajien / muiden tahojen kesken, mistä saadaan esitystilat ja esitysrekvisiitta / muut välineet, miten oppilaat valikoituvat eri rooleihin projektissa jne.)

18. Kerro, millaisia mielteitä oppilaillasi on ollut tekemistänne musiikkiprojekteista?

19. Millaisia haasteita musiikkiprojektin työstäminen aiheuttaa musiikkiluokan opettajalle?

20. Minkälaisia taitoja musiikkiluokan oppilailta vaaditaan musiikkiprojektin tekemisessä, ja millaisia taitoja hän mahdollisesti oppii projektin harjoittelun ja toteutuksen aikana?

21. Kuinka suuria tuntimääriä keskimäärin käytetään musiikkiprojektin toteuttamiseen?

Ystävällisin terveisin:

Mariel Pietarinen ja Elisa Luukko

LIITE 2. Haastattelukysymykset musiikkiluokalla opiskelleille henkilöille

1. Syntymävuotesi?
2. Mitkä luokkatasot olet käynyt musiikkiluokkaa & minä vuosina?
3. Missä koulussa olet käynyt musiikkiluokan & millä paikkakunnalla?
4. Oletko käynyt musiikkilukion? Jos kävit “tavallisen” lukion, niin miksi valitsit sen musiikkilukion sijaan? Oliko musiikkiluokan käymisellä osuutta lukion valintaasi?
5. Missä ammatissa toimit nykyään, tai mitä opiskelet?
6. Osaatko sanoa, oliko musiikkiluokan käymisellä osuutta ammatinvalintaasi? Jos oli tai ei, niin miksi?
7. Miksi aikoinaan valitsit musiikkiluokan “tavallisen” luokan sijaan?
8. Mikä on jäänyt päällimmäisenä mieleen musiikkiluokkatoiminnasta (millaista oli, mitä tehtiin jne.)?
9. Harrastitko musiikkia jossakin muodossa musiikkiluokkatoiminnan ulkopuolella? Mitä?
10. Oliko musiikkiluokkatoiminnasta tukea omille musiikkiharrastuksille? Miksi?
11. Miten koet musiikkiluokan vaikuttaneen nykyiseen musiikin harrastuneisuuteesi?
12. Mainitse joitakin konkreettisia keinoja, joilla musiikkiluokka edisti ja tuki musiikkiharrastuksiasi sekä musikaalisuuttasi.
13. Kuinka suuri rooli musiikkiluokan opettajalla mielestäsi on musikaalisuutesi ja musiikin harrastuneisuutesi kehittymiseen, hyvän ryhmähengen muodostumiseen ja ylläpitämiseen sekä innostavan ilmapiirin luomiseen?
14. Millaiseksi koit ryhmähengen omalla luokallasi?
15. Mitkä tekijät mielestäsi edistivät tai huononsivat ryhmähenkeänee musiikkiluokalla? Miksi?
16. Vaikuttiko musiikkiluokkatoiminta mielestäsi muiden oppiaineiden oppimiseen? Miksi?
17. Koetko, että olit musiikkiluokalta lähtiessäsi eri tasolla muiden aineiden osaamisessa, kuin muut lapset? Miksi?
18. Koetko, että musiikkiluokan käyminen olisi vaikuttanut nykyhetken yleiseen eri oppiaineiden osaamiseesi? Millä tavalla?
19. Minkälainen musiikkisuhde (selitä käsite) sinulla oli musiikkiluokka-aikoina?
20. Kehittyikö se musiikkiluokka-aikana?
21. Millainen musiikkisuhteesi on nykyään?

22. Minkälainen rooli musiikkiluokalla on ollut nykyisen musiikkisuhteesi muodostumiseen?
23. Millaiseksi koit musiikki-identiteettisi (selitä käsite) musiikkiluokan aikana?
24. Miten musiikki-identiteettisi kehittyi musiikkiluokan aikana?
25. Millainen musiikki-identiteettisi on nykyään?
26. Minkälainen rooli musiikkiluokalla on ollut nykyisen musiikki-identiteettisi muodostumiseen?
27. Mikäli et olisi käynyt musiikkiluokkaa, uskotko, että olisit samassa tilanteessa nyt, kuin olet tällä hetkellä musiikkiluokan käyneenä? Miksi?
28. Oletko tyytyväinen valintaasi käydä musiikkiluokka "tavallisen" luokan sijaan?
29. Mikä on ikimuistoisin kokemuksesi musiikkiluokalla? Miksi se?
30. Onko mieleesi jäänyt joitakin negatiivisia kokemuksia tai muistoja musiikkiluokkajoilta?
31. Olisitko toivonut musiikkiluokan antavan sinulle jotain enemmän? (toiminnallisella tasolla? henkilökohtaisella tasolla?)
32. Kerro vapaasti musiikkiluokan vaikutuksista elämääsi.